

*”On kahdet hartiat kantamaan niitä murheita ja vaikeampia asioita ja toki ilojakin
jaetaan ja kannetaan yhdessä.”*

Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta

Pro gradu -tutkielma

Anna Kontio ja Ella-Maaria Lyyra

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta

Tekijät: Anna Kontio ja Ella-Maaria Lyyra

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 85 + 3 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yhteisopetuksesta. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin puhutaan opettajien välisestä yhteistyöstä, käyttäen termiä samanaikaisopetus.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys pohjautuu inklusioon pyrkivän koulun ja yhteisopetuksen määrittelyyn. Keräsimme aineistomme haastattelemalle neljää yhteisopetuksen työparia Lapissa. Kävimme haastattelemassa luokanopettajia heidän kouluillaan. Käytimme tutkielmassamme fenomenografista tutkimusotetta. Analyysissä muodostui kuusi kuvauskategoriaa. Esittelemme kuvauskategoriat tuloslukuissa.

Luokanopettajat kertoivat yhteisopetusprosessista, johon kuuluu opetuksen suunnittelu ja organisointi, toteutus ja arviointi. Työpareilla yhteisopetusprosessit olivat erilaisia, mutta niistä löytyi myös yhteisiä piirteitä.

Tulosten mukaan luokanopettajien käsitykset yhteisopetuksesta olivat myönteisiä. Toivomme, että tutkielmamme antaa lisää tietoa yhteisopetusprosessista ja yhteisopetuksesta työmuotona. Tänä päivänä opettajien välisen yhteistyön merkitystä korostetaan kouluissa. Yhtenä syynä tähän on vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden läpileikkaava tavoite kaikille yhteisessä, inklusiivisesta koulusta. Pohdimme tutkielmassamme lopuksi yhteisopetuksen tulevaisuutta.

Avainsanat: inklusio, perusopetus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, yhteisopetus, luokanopettajien käsitykset, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

Sisällys

1 JOHDANTO.....	5
2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA	8
2.1 Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen määrittelyä	8
2.2 Oppimisen tuen muutos kolmiportaiseksi malliksi	11
2.3 Opettajan muuttuva työnkuva	13
3 YHTEISOPETUS	19
3.1 Yhteisopetuksen taustaa	19
3.2 Yhteisopetuksen mallit.....	25
3.3 Yhteisopetuksen hyödyt	28
3.4 Yhteisopetuksen haasteet.....	30
4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
5.1 Fenomenografinen tutkimusote	33
5.2 Tutkimukseen osallistujat	34
5.3 Aineiston keruu.....	35
5.4 Fenomenografinen analyysi.....	38
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	42
6 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISOPETUSPROSESSISTA.....	47
6.1 Yhteisopetuksen suunnittelu ja organisointi	47
6.2 Yhteisopetuksen toteutus	52
6.3 Yhteisopetuksen arviointi	54
7 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISOPETUKSESTA TYÖMUOTONA.....	56
7.1 Yhteisopetuksen hyödyt	57
7.2 Yhteisopetuksen haasteet.....	62
7.3 Yhteistyön edellytykset.....	64
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	67
9 POHDINTA	71
LÄHTEET.....	76
LIITTEET.....	86
Liite 1. Teemahaastattelun pohja.....	86
Liite 2. Tutkimuslupa: opettaja	87
Liite 3. Tutkimuslupa: koulu.....	89

Kuviot

Kuvio 1. Suomen tilastokeskuksen tilasto	17
Kuvio 2. Tutkielmamme tulosavaruus	42
Kuvio 3. Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta työmuotona	56
Kuvio 4. Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksen hyödyistä, haasteista ja yhteistyön edellytyksistä.....	67

Taulukot

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki luokittelusta	39
-------------------------------------------------------	----

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun pohja.....	86
Liite 2. Tutkimuslupa: opettaja	87
Liite 3. Tutkimuslupa: koulu	89

1 JOHDANTO

Huh, olipa musiikintunti. Saan tai oikeastaan joudun pitämään tänä vuonna luokalleni musiikkia, joka ei tosiaankaan kuulu vahvuuksiini. Opetinkohan ne nuotit edes oikein? No, ei auta kuin tarkistaa ja kerrata asia seuraavalla musiikintunnilla, jos tuli virheitä. Sitten pitääkin kiiruhtaa luokkaan, koska seuraavalla tunnilla on ympäristöopin koe, ja luokkatila pitää järjestellä koetilannetta varten. Ainiin, ne kokeet pitää vielä tulostaa! Kellot soivat, kun saan viimeisen koepaperin tulostimesta ulos. Kiiruhdan luokkaa kohti, mutta käytävällä törmään oppilaisiini, joilla on välitunnilla ollut riitaa. Tämäkin vielä, mutta ei auta kuin jäädä selvittämään tilanne. Tässä menee kyllä kallisarvoista koeaikaa hukkaan. Onneksi tilanne saadaan selvitettyä, mutta luokassa vallitseekin seuraava kaaos. Koska en ehtinyt järjestellä luokkahuonetta koetilannetta varten ja laittaa sermejä paikoilleen, on sekin vielä tehtävä. Voimme vihdoin aloittaa kokeen, kun oppitunnista on jäljellä enää reilu puolet.

Selailen oppilaiden palauttamia koepapereita ja mietin, kuinka muutama oppilas hyötyisi siitä, että koekysymykset luettaisiin heille ääneen. Osalle oppilaista olisi hyötyä myös siitä, että he suorittaisivat kokeen suullisesti. Koevastauksista ei ilmene heidän todellinen taitotasonsa ympäristöopissa, koska kirjoittaminen on heille haastavaa. Onneksi osa oppilaista oli kuitenkin ehtinyt vastaamaan kysymyksiin hyvin. Päivän päätteeksi vastaan vielä Wilma-viesteihin. Laitan välisen selvittelystä viestiä kyseisten oppilaiden vanhemmille, mikä tuntuu aina yhtä haastavalta. Tämän vastapainoksi voin onneksi laittaa usealle oppilaalle positiivisia tuntimerkintöjä. Kylläpä Aini on kehittynyt tämän syksyn aikana paljon äidinkiessä.

Kotiin kävellessäni mietin, kuinka hienoa olisikaan jakaa tämän työn ilot ja surut jonkun kanssa. Välillä tämä työ tuntuu niin yksinäiseltä, vaikka ympärillä on koko ajan muita ihmisiä. Millaistahan olisi opettaa yhdessä Riitan, rinnakkaisluokan-opettajan, kanssa? Meillä ainakin kemiat kohtaa, ja meillä on samantyyppiset ajatukset pedagogiikasta. Ainiin, ne musiikin nuotit pitää vielä tarkistaa!

Tarinan opettajan kokemat haasteet ovat arkipäivää monelle suomalaiselle opettajalle. Olemme kiinnostuneita siitä, voisiko yhteisopettajuus tarjota ratkaisuja opettajien työtaakkaan. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan välistä tasa-arvoista yhteistyötä. Opettajat yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta. Yhteisopetus nähdään työtapana, jonka avulla voidaan tarjota erityistä ja tehostettua tukea kaikille luokan oppilaille. Yhteisopetusta toteutetaan eri tavalla eri kouluissa, eikä ole sellaista yhteisopetusmallia, joka sopeisi kaikkiin tilanteisiin. Jokaisen koulun ja opettajaparin täytyy kehittää heidän luokkaansa sopivin toimintamalli. (Malinen & Palmu 2017b, 40.)

Yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen yleisyydestä suomalaisissa kouluissa ei ole tarkkaa tietoa, koska siitä ei ole tehty tilastoja. Oletus on kuitenkin, että opettajien ja koulujen kiinnostus yhteisopetusta kohtaan on nousussa. (Malinen & Palmu 2017b, 42.) Esimerkiksi Saloviidan (2017, 10) tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista 42 prosenttia käytti yhteisopetusta viikoittain. Opetusministeriö suositteli jo vuonna 2007 yhteisopettajuutta kolmiportaisen tuen toteuttamisen yhdeksi tukimuodoksi (Opetusministeriö 2007, 56). Yhteisopetus vaikuttaa olevan edelleen uusi, nouseva opetusmenetelmä, vaikka sitä on Suomessa käytetty ensimmäisen kerran jo 1960-luvulla (ks. esim. Syvälahti, Rauhala & Porkola 1977, 5).

Malisen (2013, 38) mukaan opettajilla, jotka tuntevat pystyvänsä tekemään yhteistyötä kollegojen, muiden asiantuntijoiden ja erilaisten perheiden kanssa, on positiivisempi asenne sitä kohtaan, että luokassa opiskelee oppilaita kaikilta tuen portailta. Suomalaisissa kouluissa pyritään kohti inklusiota eli tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelevat omassa lähikoulussaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Inklusiosta puhutaan nykyään paljon ympäri maailmaa alan asiantuntijoiden ja opettajien parissa (Yada, Tolvanen & Savolainen 2018, 343). Suomessa inklusio on ollut puheenaiheena jo useamman vuosikymmenen ajan, ja siitä on tehty paljon tutkimusta (Ikonen 2009, 12). Suomi on lupautunut kansainvälisten sopimusten mukaisesti edistämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten opiskelu on turvattu mahdollisimman hyvin. Päämääränä on, että jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella omassa lähikoulussaan. (Saloviita 2017, 5.)

Tarkastelemme pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta. Olemme kiinnostuneita yhteisopetuksesta ja sen toimisesta käytännössä. Kandidaatin tutkielmassamme aiheenamme oli luokanopettajien toiveet erityisopettajan toiminnalle yhteisopetuksessa, ja tästä syystä yhteisopetus on aiheena meille tuttu. Pro gradu -tutkielmassamme haluamme tietää, millaisia käsityksiä yhteisopetusta käyttäneillä opettajilla on yhteisopetuksesta. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografiassa ihmisten näkemyksiä tulkitaan toisen asteen näkökulmasta eli ihmisten käsityksistä pyritään muodostamaan kuvailevia käsityksiä (Marton 1981, 178). Analyysimenetelmänä tutkimuksessamme on fenomenografinen analyysi.

Tutkimuksellamme haluamme saada ja tuottaa tietoa yhteisopetuksesta opettajien näkökulmasta. Haluamme saamillamme tuloksilla antaa nykyisille ja tuleville opettajille kuvan yhteisopetuksen prosessista, jotta he voisivat arvioida, olisiko yhteisopetus sellainen työmuoto, joka voisi auttaa heitä omassa työssään.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys esitellään luvuissa kaksi ja kolme. Luvussa kaksi kerromme, miten koulukulttuuri on muuttunut vuosikymmenien aikana kohti inkluusiota pyrkivää koulua niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Koemme, että on tärkeä avata inklusion käsitettä, koska inklusiopyrkimykset ovat merkittävä osa koulumaailmaa nykypäivänä. Näiden pyrkimysten myötä myös opettajan työnkuva on muuttunut. Kerromme opettajan muuttuneesta työnkuvasta ja sen uusista vaatimuksista. Kolmannessa luvussa käsittelemme yhteisopetusta, sen malleja, hyötyjä ja haasteita.

Luvussa neljä esittelemme tutkimuksemme lähtökohdat ja määrittelemme tutkimusongelman. Viidennessä luvussa kerromme tutkimuksemme kulusta ja tutkimusotteestamme, esittelemme tutkimukseemme osallistuneet opettajat, kuvaamme aineistonkeruuprosessiamme ja selostamme analyysimme etenemisen vaihe vaiheelta. Luvuissa kuusi ja seitsemän esittelemme tutkimuksemme tulokset. Luvussa kahdeksan kerromme tutkimuksemme johtopäätöksistä. Viimeisessä luvussa pohdimme tutkimuksemme tulosten merkitystä, tutkimuksen toteutusta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA

2.1 Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen määrittelyä

Ympäri maailmaa koulutus on yksi yhteiskuntapolitiikan näkyvimpiä tavoitteita. Monissa maissa koulutuksen järjestämisestä vastaavat tahot velvoitetaan lainsäädäntöön vedoten turvaamaan kaikille lapsille ja nuorille oikeus koulutukseen. Tällä hetkellä isoimpia koulutuspoliittisia haasteita ovat koulutusrakenteiden uudistaminen niin, että kaikki oppilaat otetaan mukaan inklusiiviseen koulutusjärjestelmään. (Saloviita 2017, 2–3.)

Maailmanlaajuiset inklusiopyrkimykset ovat vaikuttaneet suomalaisen koulujärjestelmän muutokseen kohti inklusiota (Lakkala 2016, 46). Yksi tällainen merkittävä vaikuttaja on ollut Salamancan julistus, ja se tehtiin kesäkuussa 1994. Salamancan julistuksessa todetaan, että inklusiivisessa koulussa hyväksytään kaikki oppilaat yleisopetukseen. Inklusio tarkoittaa opetusta, joka on kaikille lapsille yhteistä ja, jossa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys, tuetaan oppimista ja vastataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Unesco 1994, 3.)

Inklusiota edelsivät integraatio ja segregatio. Sanatarkasti käännettynä segregatio on ”eristämistä”, integraatio ”yhdistämistä” ja inklusio ”mukaan ottamista”. Segregoiivassa opetuksessa haasteelliseksi luokitellut ja vammaiset oppilaat erotettiin muista. Segregoiivassa opetuksessa oppilas opiskelee koko ajan erityisluokalla tai –koulussa. (Takala 2016, 14–15.) Tavallisin malli integraatiosta on sellainen, että oppilas opiskelee erityisluokalla, mutta on myös integroitu, yhdistetty sellaiselle osalle tavallisen luokan oppitunneista, joihin hänen kykynsä katsotaan olevan riittävän hyvällä tasolla (Takala 2016, 15; Kivirauma 2004, 17).

Jo 1990-luvulla tutkijat puhuivat inklusion puolesta. Esimerkiksi Karagiannis, Stainback & Stainback (1996,3) kirjoittivat, että koulutuksen pitäisi olla kaikkien oikeus, joten erityisen tuen oppilaidenkin tulisi saada olla osa yleisopetuksen kouluja, ja koulujen pitäisi muuttaa niiden toimintojaan niin, että ne sopisivat kaikille

oppilaille. Laajemmalla merkitykseltään inklusiivinen koulutus on kaikkien mukaan ottamista, riippumatta oppilaan kyvyistä, vammasta, sosioekonomisesta taustasta tai kulttuurisesta alkuperästä kannustavissa lähikouluissa, joissa kaikkien oppilaiden tarpeet kohdataan. Useissa 1990-lukujen kansainvälisissä julkisissa lausunnoissa inklusiivisuus on ymmärretty lähestymistavaksi, joka mahdollistaa vammaisille lapsille ja nuorille koulutuksen kaikille yhteisessä koulussa (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 18).

Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan sekä käytäntöä että ideologiaa. Ideologiselta pohjalta tarkasteltuna kaikki oppilaat opiskelevat yhteisessä koulussa. Käytännön tasolla heille tarjotaan tarvittavat palvelut ja mahdollisesti laaditaan erityinen opetussuunnitelma. (Yanoff 2006, 2; Mitchell 2014, 298.) Inklusiivisen koulun tarkoituksena on poistaa koulutuksesta diskriminoivat ja syrjäyttävät prosessit, rakenteet ja asenteet, jotka liittyvät rotuun, sosiaaliseen taustaan, etniseen ryhmään, sukupuoleen, uskontoon tai vammaisuuteen (Moberg & Savolainen 2015, 91). Osa kokee inklusiivisen kasvatuksen ehtona laadukkaalle opetukselle, kun taas osa näkee sen koulutukselle ideaaliksi prosessiksi tai vielä tärkeämmäksi – kaikkien lasten ihmisoikeudeksi (Rayner 2007, 36).

Inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse prosessista, jonka avulla oppilaiden tarpeisiin vastataan lähikoulussa. Tavoitteena inklusiivisessa kasvatuksessa on muokata opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä niin, että opetus on joustavaa ja huomioi kaikki oppilaat tasa-arvoisesti ja kunnioittaen. (Väyrynen 2001, 17–18.) Inklusiivisen opetuksen avulla tuetaan kasvattajia, oppilaita ja heidän vanhempiaan hyväksymään se, että kaikilla oppilailla on oikeus saada opetusta kaikille yhteisessä koulussa ja heille kuuluvia resursseja (Mitchell 2014, 305). Inklusiivinen koulutus vaatii opettajien asenteiden, nykyisen koulukulttuurin, käytäntöjen ja koulujärjestelmän puitteiden muuttamista (Lakkala 2008, 99).

Inklusio olettaa, että kaikille yhteisen koulun puitteet ovat sopivimmat puitteet suurimmalle osalle, ellei jopa kaikille, oppilaista. Oppilaiden ei tarvitse ansaita paikkaansa luokassa, ja erilaiset tavat tukea ovat varmistamassa, että heidän tarpeisiinsa vastataan. Näitä erilaisia tapoja tukea ovat esimerkiksi yhteisopetuk-

sen hyödyntäminen, moniammatillisen työryhmän kanssa tehty yhteistyö, opetussuunnitelman mukauttaminen, erilaiset apuvälineet sekä tukipalvelut sosiaalityöntekijöiltä ja psykologeilta. (Wilson & Blednick 2010, 9.)

Tavoitteena on aina, että lapsen etu toteutuu ja, että hänen yksilölliset tarpeensa huomioidaan opetuksessa. Jotta lähikouluperiaate voi täysin toteutua, koulujen oppimisympäristöt on muokattava niin, että ne huomioivat oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin esteet. Kun oppilaalle järjestetään tukea, on huomioitava, että se on riittävää ja oikea-aikaista. (Sarlin & Koivula 2009, 33.)

Suomalaisen koulun kehitys

Oppivelvollisuuskoulun, joka perustettiin vuonna 1921, tarkoituksena oli vahvistaa itsenäistä ja kulttuurisesti yhtenäistä valtiota kasvattamalla normaaleja kansalaisia. Kansakoulu toimi oppivelvollisuuskouluna, ja sitä kävivät ainoastaan normaalina pidetyt lapset. Oppivelvollisuuskoulun lainsäädännössä määrättiin vain, että oppilaat, joilla on heikko käsityskyky, vapautettaisiin oppivelvollisuudesta tai siirrettäisiin apukouluun, jos kunnassa sellainen olisi. Oppivelvollisuuskouluun siirtymisen myötä oppilaiden erilaisuudesta johtuvat vaikeudet vaikuttivat yhä enemmän koulujen toimintaan. Kaikkien ikäluokkien opetus tarvitsi avukseen erityisjärjestelyjä. (Kivirauma 2004, 12–13.) Kuulo- ja näkövammaisille oppilaille oli omat selvästi muusta koulujärjestelmästä erilliset koulunsa (Kivirauma 2015, 31).

Suomalainen koulujärjestelmä on pitkään järjestelmätasolla erotellut erityisoppilaat niin sanotuista normaaleista oppilaista koulutuksen kaksoisjärjestelmän kautta (oppikoulu-kansalaiskoulu). Vasta vuosina 1972–1977 perustettu yhtenäiskoulu tarkoitti ajattelutavan muuttumista. Ensimmäistä kertaa koulutusta pidettiin keinona toteuttaa yhteiskunnallisia muutoksia. Koulutuksen yhtenäiskouluksi muuttamisen tarkoituksena oli kehittää yhteiskunnallista, paikallista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yhtenäiskoulun myötä paine erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentymiseen kasvoi. (Kivirauma 2004, 14–15.)

Peruskouluasetus astui voimaan 1970-luvulla, ja siinä mainittiin ensi kertaa niiden oppilaiden erityisopetus, joilla on puhe-, lukemis- tai kirjoittamisvaikeuksia tai muita erityisvaikeuksia (Kivirauma 2004, 15–16; Saloviita 2013, 81). Oja (2012, 17–18) jakaa kolmeen vaiheeseen esi- ja perusopetuksen oppilaiden tuen järjestämiskäytäntöjen kehittymisen kohti inklusiivista koulua peruskouluun siirtymisen jälkeen. Oja kutsuu ensimmäistä erityisopetuksen kehittämiskautta segregaaation kaudeksi, joka kesti peruskoulun perustamisesta vuoteen 1996 asti. Tälle kaudelle oli tavanomaista pitäytyä medikalisaatioon tukeutuvilla erityispedagogisilla kohderyhmäsektoreilla, joilla oli omat opetussuunnitelmat, tuntijako ja erityisopettajakoulutus. (Oja 2012, 17–18.)

Seuraavan kehittämissäuden aloitti kansallinen erityisopetuksen kehittämissanke vuonna 1997. Toisiaan seuraavien kansallisten kehittämissankojen avulla kunnat syvensivät ja kehittivät erityispedagogisia taitojaan ja tietojaan, kypsyttelivät integraatio- ja inklusioajatteluaan ja lähikouluperiaatteen soveltamista sekä kehittivät moniammatillista yhteistyötä, oppilaiden tuen järjestämisen rakenteellisia ja vaihtoehtoisia tapoja ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Lisäksi erityiskouluja lakkautettiin ja alettiin siirtää yleisopetuksen koulujen yhteyteen. (Oja 2012, 17–19.) Vuonna 2007 luotiin kansallinen Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007), joka aloitti viimeisimmän kehittämissäksen Suomessa. Tämän hetkiset perusopetuksen lainsäädäntömme ja perusopetuksen opetussuunnitelmamme pyrkivät selkeästi parantamaan erilaisten oppilaiden oppimisedellytyksiä ja mahdollisuutta osallistua koulutukseen. (POPS 2014, 18; Perusopetuslaki 1998/628, § 2).

2.2 Oppimisen tuen muutos kolmiportaiseksi malliksi

Vuonna 2011 tuli voimaan perusopetuslain muutos, jossa oppimisen tuen järjestämistä esi- ja perusopetuksessa uudistettiin. Tämän uudistuksen tavoitteena oli taata oppilaalle oikeus saada oppimiseen ja kasvuun riittävän varhain tukea. Varhaisella tuella voidaan ennaltaehkäistä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä on-

gelmia. Ennen tuen järjestämistä koskevaa muutosta perusopetuslaissa oli säädös tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen antamisesta oppilaalle yleisopetuksessa. Mikäli oppilas tarvitsi enemmän tukea, annettiin hänelle sitä erityisopetuksessa. Perusopetuslaissa ei ollut aikaisempaa säädöstä opetukseen liittyvistä erilaisista pedagogista järjestelyistä. (Perusopetuslaki 2010/642, § 16; Pölönen 2015, 207–209.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 62) painotetaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ennaltaehkäisyä. Vaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä esimerkiksi eriyttämällä, lisäämällä opettajien ja muun koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä sekä joustavilla opetusryhmillä. Opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaiden tarpeet.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmässä tuen tasoja on kolme, ja ensimmäinen niistä on yleinen tuki. Oppilaan tulee saada yleistä tukea heti, kun tarve siihen ilmenee. (POPS 2014, 62–63.) Yleisen tuen järjestämiseen kuuluvat erilaiset joustavat opetusjärjestelyt ja pedagogiset ratkaisut. Opettajien välinen yhteistyö on tuen järjestämisessä merkittävää ja tekee mahdolliseksi joustavat opetusjärjestelyt. (POPS 2014, 62–63; ks. esim. Pulkkinen ym. 2017, 28.) Yleiseen tukeen kuuluu kaikki muut tukimuodot, mutta ei erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta eikä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Oppilaalle tarjotaan tarvittaessa tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja ohjausta. Yleisessä tuessa voidaan myös tehdä oma oppimissuunnitelma. (POPS 2014, 62–63.)

Toinen tuen taso on tehostettu tuki. Tehostettua tukea käytetään tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee säännöllistä tukea ja samaan aikaan useita tukimuotoja. Tehostettua tukea tarvitsevalle oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio, ja sen tekemiseen sekä tuen järjestämiseen tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä. Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan ne pedagogiset ratkaisut, joita käytetään tuen järjestämisessä. Yhtenä pedagogisena ratkaisuna voidaan käyttää yhteisopetusta. (POPS 2014, 63; ks. esim. Pulkkinen ym. 2017, 28.) Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää yleiseen tukeen verrattuna. Tehostettua tukea annetaan joustavin opetusjärjestelyin omassa luokassa. Tehostetussa tuessa painottuu osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys, opintojen yksilöllinen ohjaus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (POPS 2014, 63.)

Jos tehostetusta tuesta ei ole riittävästi apua, oppilas siirretään erityisen tuen piiriin. Erityistä tukea annetaan oppilaille, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät muuten täyty. Erityiseen tukeen kuuluu muiden tukimuotojen lisäksi erityisopetus, jota annetaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaan. (POPS 2014, 65–66.) Erityisen tuen vaiheessa painottuu myös opettajien yhteistyö. Erityinen tuki vaatii pedagogisen selvityksen, joka arvioi tuen tarpeen ja aiempien tukimuotojen vaikuttavuuden. Opettajat, huoltajat ja tarvittaessa muut asiantuntijat laativat yhdessä pedagogisen selvityksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS:n. Tuen järjestämiseen liittyvä yhteistyö on oleellista tuoda esille tuen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. (POPS 2014, 67; Pulkkinen ym. 2017, 28–29.) HOJKS on kirjoitettu suunnitelma, johon on kirjattu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta. (POPS 2014, 67.)

Korkeatasoinen perusopetus ja opiskelun tuki ennaltaehkäisevät erityisen tuen tarpeen syntymisen. Päämääränä on, että oppilaalle annetaan tarvittava tuki lähikoulussa. (Ikonen 2009, 15.) Yhteisopetuksen avulla eri tukimuotojen toteuttaminen kaikilla tuen tasoilla on helpompaa. Yleisen ja tehostetun tuen tasoilla tukimuotoina käytetään esimerkiksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Erityisen tuen tasolla muiden tukimuotojen lisäksi käytetään erityisopetusta, ja oppilaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma määrää millä tavalla sitä annetaan. (Pulkkinen ym. 2017, 28–29.)

2.3 Opettajan muuttuva työnkuva

Opettajankoulutus on ollut muutoksessa pitkään Euroopassa ja länsimaissa. Lisäksi yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset ovat olleet suuria. Muutokset ovat tapahtuneet liikkeessä kohti demokraattisempia ja oikeudenmukaisempia koulutusmahdollisuuksia kaikille. (Forlin 2010, 3–4.) Perusopetuksen opetussuunnitel-

man mukaan kouluyhteisön tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, ja oppilaat pitää kohdata samanarvoisin. Samanarvoisuudella ei tarkoiteta samanlaisuutta. Oppilaille tulee turvata osallistumisen mahdollisuus niin, että yksilölliset tarpeet on otettu huomioon. (POPS 2014, 28.)

Forlinin mielestä oppilaiden erilaiset tarpeet ovat lisääntyneet ja tarpeista on tullut intensiivisempiä, vaativampia ja haasteellisempia. Oppilaiden erilaiset tuen tarpeet asettavat vaatimuksia opettajille ja opettajien ammatilliselle kehitykselle. (Forlin 2010, 3–4.) Tänä päivänä opettajankoulutuksen yksi haaste on antaa opettajille valmiudet moninaisten oppijoiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja opettamiseen. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut, ja maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria on aikaisempaa enemmän. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 12.)

Inklusiivisessa oppimisympäristössä opettaminen vaatii opettajalta osaamista erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja henkilökohtaisten opintopolkujen ohjaamisesta. Oppilaiden moninaisuus tuo mukanaan sen, että opettajan täytyy osata vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Koukkari 2016, 2.) Useat opettajat kokevatkin, ettei heillä ole mahdollisuuksia toteuttaa aitoa integraatiota eikä inklusiota, ja he kokevat, että heiltä puuttuu taitoa ja tietoa erityisoppilaista ja siitä, miten heidän kanssaan työskennellään (Rix & Sheehy 2014, 465). Opettajilla on työssään paljon riittämättömyyden tunnetta, ja varsinkin työn koetaan vaativan paljon oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamista (Salovaara & Honkonen 2013, 9).

Koulumaailmassa 2010-luvulla on puhuttu paljon yhteistyöstä ja verkostoitumisesta, elinikäisestä oppimisesta ja moninaisten oppijoiden ja muutoksen kohtaamisesta (OKM 2016, 16). Muutokset koulukulttuurissa ja oppilaiden moninaisuuden kasvu ovat lisänneet tarvetta kehittää opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksessa tulee saada valmiuksia haasteisiin, joita kasvatus- ja opetustyössä kohdataan. Kun opettajankoulutusta kehitetään, on sen onnistumisen kannalta tärkeää, että hyödynnetään erilaisia malleja, menetelmiä ja käytänteitä. Opettajien aktiivisuutta tarvitaan, jotta uudistustyö mahdollistuu. Opettajankoulutuksen aja-

tellaan olevan kokonaisuus, joka luo pohjan uranaikaisen osaamisen kehittämiseen. (OKM 2016, 7, 17.) Muutokset vaativat opettajilta itsensä kehittämistä ja perinteisten työtapojen muokkaamista.

Opettajien ammatillinen kehittyminen on muutosta opettajan ajattelussa, uskomuksissa ja arvoissa, mikä näkyy toiminnan muutoksena. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16–17). Opettajan työ perustuu opettajan omaan ihmis-käsitykseen ja käsitykseen tiedosta, jotka luovat perustan hänen oppimiskäsitykselleen. Opinnoissa opitut taidot eivät riitä, vaan omaa pedagogista ajattelua ja osaamista on kehitettävä koko työuran ajan. Opettajan työssä on tärkeää oppimaan oppiminen, joustavuus ja innokkuus uusia asioita kohtaan. Lisäksi opettajalla tulee olla halu kehittää ja soveltaa omaa osaamistaan muuttuvassa koulu-kulttuurissa. Opettajien halu tehdä yhteistyötä, verkostoitua ja oman osaamisen kehittäminen ovat muutoksen kannalta olennaisia asioita. (OKM 2016, 6.)

Opettajankoulutuksen kehityssuunnat

Opettajakouluttajien ja opiskelijoiden mielestä kehittämistä tarvittaisiin työyhteisön toimintaan ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen, ohjausvalmiuksiin sekä oppilaiden erilaisuutta, syrjäytymisen ehkäisyä ja monikulttuurisuutta koskeviin aiheisiin. Tällä hetkellä tärkeitä aiheita ovat erilaisuuden ymmärtäminen ja suvaitseva kansainvälistyminen. Kehitystä tarvitaan siihen, miten opettajan työn yhteisöllisyys huomioidaan pedagogisissa opinnoissa. (OKM 2006, 22, 28.) Oppijälähtöisyys ja yhteisöllisyys korostuvat uusissa opettajankoulutuksen työtavoissa. Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa yhteissuunnittelun ja tiimiopettajuuden taitoja. Opettajia kannustetaan yhteistyöhön ja ohjaamaan oppijan omaa oppimisprosessia. (OKM 2016, 26.)

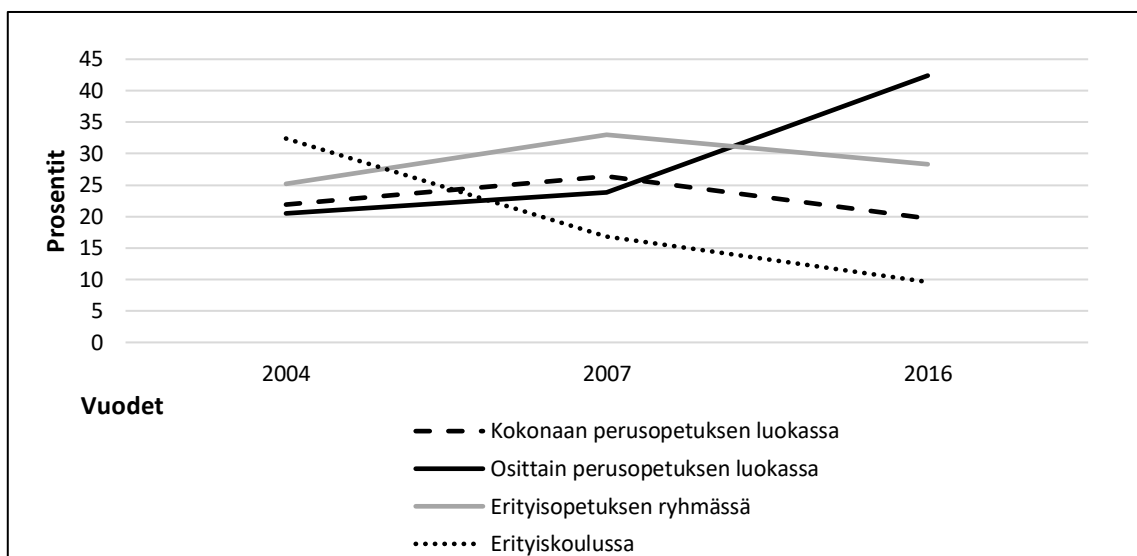
Opettajaksi opiskeleville tulee antaa tilaa ja aikaa tutustua oppilaiden erojen moninaisuuteen. Opettajankoulutuksen pitäisikin antaa opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia tutustua inklusiivisen koulun arkeen. Opettajankoulutuksen pedagogisissa opinnoissa inklusiivinen erilaisuus pitäisi tulla esille niin, että korostetta-

siin inhimillistä moninaisuutta, ihmisyyttä, arvoja ja erityistarpeita. Opettajankoulutuksessa pitäisi ottaa huomioon monikulttuurisuuden ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen monimutkaisuus. (Mäkinen ym. 2009, 21–22, 60.)

Moniammatillisuus on koulun työntekijöiden ja koulun kanssa työskentelevien asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, ja se vastaa oppilaiden, perheiden ja koko yhteisön hyvinvoinnista (Wallin 2011, 63). Moniammatillisella yhteistyöllä voidaan ennaltaehkäistä isompien ongelmien syntymistä. Kun useampi aikuinen osallistuu tilanteen arviointiin ja tuen suunnitteluun, turvataan lapsen näkökulmasta se, että vain yksi opettaja ei ole järjestämässä tukea. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 109.)

Koululuokan oppilaiden monimuotoisuus ja siihen vastaaminen

Monimuotoisuus koululuokassa näkyy esimerkiksi monina oppimisvaikeuksina. Oppimisvaikeuksista yleisin on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Haasteita opiskeluun voivat tuoda myös käyttäytymisen haasteet ja erilaiset aistivammat. (Takala & Kontu 2016, 74.) Monimuotoisuus koululuokassa on seurausta siitä, että inklusiivisen opetuksen myötä perusopetuksen luokassa on oppilaita kaikilta kolmiportaisen tuen portailta. Erityisen tuen piiriin kuuluvista oppilaista oli 19,7 prosenttia kokonaan perusopetuksen luokassa vuonna 2016 (kuvio 1). Osittain perusopetuksen luokassa erityisen tuen piirissä olevia oppilaita oli 42,4 prosenttia samana vuonna.



Kuvio 1 Lakkalan (2019) tuottama kuvio Suomen tilastokeskuksen tilastojen pohjalta

Suomalaisessa koulukulttuurissa on ollut pitkään perinne, jossa oppilaan luokittelulla painotetaan oppilaan heikkouksia ja puutteita sen sijaan, että korostettaisiin oppilaan vahvuuksia ja taitoja. Esimerkiksi Moberg analysoi 1980-luvulla poikkeavaksi määriteltujen oppilaiden leimaantumisen prosessia. Hänen mukaansa poikkeavaksi määriteltä oppilas saa leiman, johon yhdistetään poikkeavuutta koskevia, yleensä stereotyyppisiä käsityksiä. Luokittelun kielteisestä leimaamisvaiheesta on kyse silloin, kun stereotyyppiset käsitykset vaikuttavat muiden tekemiin havaintoihin ja arviointeihin poikkeavasta yksilöstä. Kielteiset vaikutukset voivat näkyä myös koulun ulkopuolelle. Oppilaan poikkeavaksi luokittelu voi johtaa paitsi siihen, että oppilas saa pysyvän poikkeavan oppilaan leiman, mutta myös siihen, että oppilas sijoitetaan pysyvästi erityisopetukseen. (Moberg 1982, 48.)

Inklusiivisessa opetuksessa tavoitteena on, että oppilaiden osallisuus omassa luokassa toteutuu niin oppijoina kuin sosiaalisina jäseninä. Inklusiivisen opetuksen suunnittelun perustana on oppilaiden erilaisuus. (Lakkala 2008, 133–134.) Inklusiivisella pedagogiikalla pyritään vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen tavoilla, jotka ottavat kaikki oppilaat mukaan luokan yhteisöön. Inklusiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen siitä, että kaikki lapset voivat oppia yhdessä, ja että opetuksessa oppilaiden yksilölliset eroavaisuudet huomioidaan (McIntyre

2009, 603). Inklusiivisessa pedagogiikassa opettajan tulee tehdä moniammatillista yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on etsiä ratkaisuja oppilaan oppimisvaikeuksien tukemiseen. (Spratt & Florian 2015, 90–91.) Inklusiivisen pedagogiikan onnistumisen kannalta opettajien asenteilla ja uskomuksilla on suuri merkitys (Moscardini 2014, 70). Inklusiivisessa pedagogiikassa ei käytetä mitään uusia opetusmenetelmiä. Inklusioon pyrkivässä luokassa opetusmenetelmät valitaan niin, että ne edistävät yhteenkuuluvuutta, mikä vähentää oppilaiden luokittelua. (Spratt & Florian 2015, 95.)

3 YHTEISOPETUS

3.1 Yhteisopetuksen taustaa

Yhteisopetus on opettajien tasa-arvoista yhteistyötä, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä. Yhteisopetuksessa opettajat voivat olla eri ammattiryhmistä. Yleisesti yhteisopettajina ovat luokanopettaja tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Samanaikaisopetus on toinen termi yhteisopetukselle. Termien yleensä ajatellaan tarkoittavan samaa asiaa, mutta ne sisältävät näkökulmaeroja. Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan enemmän opetuksen samanaikaisuutta, kun taas yhteisopetuksessa painotetaan opettajien intensiivisempää yhteistyötä. (Louhela-Risteelä 2016, 78.) Englanninkielinen termi samanaikaisopetukselle tai yhteisopetukselle on co-teaching. Kansainvälisessä kirjallisuudessa termillä viitataan kuitenkin yleensä erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön (Malinen & Palmu 2017a, 10).

Yhteisopetus on yksi niistä toimenpiteistä, joita inklusiivinen opetus tarvitsee onnistuakseen. Yhteisopetuksen tärkein ominaisuus on, että sen myötä opetuksesta tulee yhteistyötä, jolloin opettajan työ kevenee. (Saloviita 2016, 168.) Yhteisopetusta käytetään yhä useammin yhtenä tukimuotona oppilaille inklusiivisessa koulussa (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 17). Inklusiiossa oppilaalta ei enää vaadita mukautumista, vaan koulun on mukauduttava oppilaan tarpeisiin. Yhteisopetus on yksi esimerkki siitä, kuinka koulu voi muuttua niin, että se pystyy vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Se on yksi esteettömän opetuksen muoto. (Saloviita 2016, 168.)

Yhteisopetuksen historia

Yhteisopetusta on Suomessa kokeiltu 1960-luvulta lähtien. Yksittäiset opettajat kokeilivat menetelmää, ja se ei ollut säännöllistä. Säännöllisempää siitä tuli, kun

Kouluhallitus syksyllä 1975 ohjeisti luokattoman erityisopettajan työskentelemään ensimmäiselle luokalle ensimmäisten kouluviikkojen ajaksi. (Syvälahti, Rauhala & Porkola 1977, 5.) Suomessa 1970-luvun lopulla ajateltiin, että yhteisopetus on sitä, kun erityisopettaja tai opinto-ohjausta antava opettaja toimii luokassa toisena opettajana. Luokanopettaja ja yhteisopettaja suunnittelivat ja pitivät oppitunnin yhdessä. Heidän tarkoituksenaan oli sopia yhdessä työnjaosta. Yleensä luokanopettaja oli vastuussa itse opetuksesta ja yhteisopettaja ohjasi oppilaita yksilöllisesti ja tarkkaili heitä. Oli mahdollista, että opettajat voivat joskus vaihtaa työtehtäviä. Yhteisopetuksen pääsääntöisenä tarkoituksena oli auttaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksissa olevia oppilaita. Yhteisopetuksessa tukea voitiin antaa muillekin oppilaille, esimerkiksi lahjakkaille. (Sikiö 1977, 8–9.) Tuunainen (1977, 13) toteaa myös, että 1970-luvun lopulla tukimenetelmien tarkoituksenmukaisessa käyttämisessä oli vielä paljon muokattavaa, mutta yhteisopetusta kehittämällä voitiin saada uusia työtapoja. Tämä vaati koulun ulkoisen ja sisäisen toiminnan kehittämistä. Yhteisopetus nähtiin yhtenä keinona oppimisvaikeuksien ehkäisemisessä.

Suomessa opettajien välisestä yhteistyöstä tuli järjestelmällisempää 1970-luvulla, jolloin kansa- ja kansalaiskoulujärjestelmä lopetettiin ja siirryttiin yhtenäiseen peruskouluun. Opetushallitus alkoi kannustaa osa-aikaisia erityisopettajia tekemään yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kanssa ja kutsui tätä mallia samanaikaisopetuksi. (Saloviita 2016, 8–9.) Tätä nimeä käytetään myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 65), vaikka Suomessa mallia kutsutaan myös yhteisopetuksi tai yhteistoiminnalliseksi opettamiseksi. 1970-luvulla samanaikaisopetuksen käyttämisen tarkoituksena oli auttaa opettajia hallitsemaan monimuotoisempaa luokkaa. Odotuksena oli myös, että nyt ilman omaa luokkaa olevat ja laaja-alaiset erityisopettajat toimisivat yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa. (Saloviita 2016, 9.)

Viimeisimmässä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa samanaikaisopetuksesta puhutaan vain tehostettua ja erityistä tukea koskevissa luvuissa (POPS 2014, 65–68). Samanaikaisopetuksen on ajateltu olevan keino auttaa luokan heikoimpien oppilaiden oppimista. Samanaikaisopetuksen on koettu myös auttavan opettajien työssä jaksamista ja tukevan kaikkia luokan oppilaita. Näistä syistä

opetusmallia käytetään muuallakin kuin erityisopetuksessa. Samanaikaisopetuksen käyttö on lisääntynyt 2000-luvulla. Suomessa aiheesta kirjoitettiin hyvin vähän 1990-luvulla. Opetushallitus on ollut merkittävä tekijä kiinnostuksen lisäämisessä. Opettajankoulutuslaitokset ovat ajan mittaan myös kiinnostuneet samanaikaisopetuksesta, ja aiheesta on tehty monia opinnäytetöitä. (Saloviita 2016, 9–10.)

Yhteisopetus opettajan ammatillisena työotteena

Opettaminen on perinteisesti nähty yksin tehtävänä työnä. Toisen opettajan luokkaan tulo edellyttääkin asenteiden ja työtapojen muuttamista. Opettajat eivät välttämättä osaa muuttaa omia opetustapojaan toisen opettajan kanssa toimiviksi yhteisiksi opetuskäytänteiksi, vaikka he ovatkin pedagogisia ammattilaisia. Yhteisopetus vaatii opettajilta suunniteltua toimintaa, jolloin tarvitaan yhteisymmärrystä opetukseen ja luokan toimintaan liittyvistä kysymyksistä. Yhteisopetuksen onnistumisen kannalta yksi tärkeä asia on opettajien persoonallisten piirteiden yhteen sopiminen. Aina yhteisopetus ei ole opettajien mielestä hyvä ratkaisu. Ennen kuin opettaja aloittaa yhteisopetuksen on tärkeää miettiä, onko hän valmis toimimaan toisen pedagogisen ammattilaisen kanssa samassa luokassa. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2010, 19.)

Yhteisopetuksen lähtökohtana on opetuksen suunnitteleminen. Kun opettajat alkavat opettaa yhdessä, täytyy yhteisistä toimintatavoista ja opetusmenetelmistä sopia yhdessä. Yhteisopetuksessa opetusmenetelmät ovat lähes samoja kuin yksin opetettaessa. Yhteisopetuksessa niitä voi käyttää monipuolisemmin, ja ne voivat vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin paremmin. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 66.) Yhteisopetuksen työtapojen löytymisessä auttaa se, että opettajat tutustuvat toisiinsa ja selvittävät omat opetusfilosofiansa ja käsityksensä hyvästä opetuksesta. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat riittävä suunnittelu-aika, opettajaparin myönteinen työsuhte, opetusfilosofioiden samankaltaisuus ja vastuun ja velvollisuuksien jakaminen. Kouluhallinnon ja työyhteisön tuki vaikuttavat myös yhteisopetuksen onnistumiseen. (Rytivaara ym. 2017, 17.)

Opettajien täytyy päättää luokan odotuksista, säännöistä ja seurauksista toivotulle ja ei-toivotulle käytökselle (Conderman ym. 2009, 26–27). Kun työskentely alkaa, on tärkeä ottaa huomioon toimintaympäristön, oppituntien ja yhteistyön strukturointi. Se tarkoittaa rakenteiden esille tuomista. Tarvitaan selkeitä, kaikkien tiedossa olevia toimintaohjeita ja käyttäytymisodotuksia, jotka mahdollistavat työskentelyn onnistumisen. Selkeiden ohjeiden avulla oppilas kokee hallitsevansa ympäristöä ja saa käsityksen siitä mitä tapahtuu seuraavaksi. Strukturoitu opetus on järjestelmällisesti suunniteltua, ohjattua ja toteutettua opetusta. Opetustilanteiden pitää olla toistuvia, helposti ymmärrettäviä ja hyödyntää eri aistikanavien tukea. (Palmu ym. 2017, 68.)

Yhteisopetuksessa tärkeää on vuorovaikutus työparin kanssa. Vuorovaikutus vaatii avointa keskustelua omista ajatuksista ja toiveista, yhteisestä opetuksesta, oppilaista sekä näihin liittyvistä havainnoista. Keskustelu työparin kanssa on merkittävä osa yhteistä suunnittelua. Ajatuksista ja toiveista pitäisi pystyä keskustelemaan työparin kanssa avoimesti. Yhteisopetuksessa keskeistä on, että asioista keskustellaan yhdessä eikä niitä jäädä miettimään yksin. Avoin kommunikointi mahdollistaa onnistuneen yhteistyön kahden erilaisenkin opettajan välillä, koska asioista keskustellaan ja neuvotellaan. Keskeistä vuorovaikutuksessa on se, että keskustelujen avulla kehitetään omaa työtä useilla tavoilla, ja ne ovat myös osa työn reflektointia. Työparin kanssa keskusteleminen työn negatiivisista puolista ja omasta jaksamisesta antaa vertaistukea. Keskustelut kehittävät opettajien yhteisopetustapoja. (Rytivaara ym. 2017, 20–21.)

Opettajien välinen yhteistyö ei ole uusi asia koulumaailmassa. Yhteisopetuksessa opettajien välinen yhteistyö on kuitenkin kokonaisvaltaisempaa kuin kouluissa on aikaisemmin totuttu. Kyseessä on jaettu asiantuntijuus, jossa osallistujilla on vahvuuksia eri osa-alueilla. Yhteisopetus pohjautuu tasa-arvoon, ja on tärkeää rakentaa luottamusta sekä arvostaa toisen ammattitaitoa. Opetukseen liittyvistä asioista päätetään yhdessä, ja kaikilla opettajilla on yhteinen vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Yhteistyö rakentuu toimivassa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen pitää olla avointa, rehellistä ja rakentavaa, jotta voidaan alkaa laatia tavoitteita ja suunnitella toimintatapoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Malinen & Palmu 2017a, 12.)

Opettajien sama sitoutumisaste on tärkeää yhteistyön onnistumisen kannalta. Opettajien välinen yhteistyö edellyttää joustavuutta ja työtapojen yhteensovittamista. Tasavertaisuudella ei tarkoiteta samanlaisuutta vaan ennemminkin sitä, että molemmat opettajat arvostavat toistensa osaamista ja hyväksyvät, että asioita voidaan tehdä eri tavoilla. Sujuvakin yhteistyö vaatii neuvottelua ja kykyä tehdä kompromisseja. (Rytivaara ym. 2017, 19.)

Opettajat voivat aloittaa yhteisopetuksen omasta aloitteestaan ilman, että koulun johto heitä siihen ohjaa. Suomessa on monia esimerkkejä yhteisopetuksesta kouluissa, joiden johto ei kiellä mutta ei myöskään tue opettajia yhteisopetuksen kehittämisessä ja laajentamisessa. Yksittäisten opettajien kiinnostukseen ja kehittämistöön perustuvat yhteisopetusmallit voivat toimia, mutta niiden jatkuminen riippuu henkilökunnan vaihdoksista ja muista muutoksista. (Pulkinen ym. 2017, 32.) Yhteisopetuksen onnistumisen kannalta vahva tuki hallinnollisilta johtajilta on tärkeää. Tuki näkyy tarkoin mietityillä yhteisopettajien valinnoilla, priorisoimalla yhteisopetusluokkien aikataulut ja antamalla harjoitteluun ja suunnitteluun aikaa. (Wilson & Blednick 2010, 14.) Koulu voi monin tavoin tukea yhteisopetuksen käyttöä. Esimerkiksi rehtori voi päättää yhteisopetuksen yhdeksi lukuvuoden tavoitteeksi, jättää tarpeeksi aikaa yhteiselle suunnittelulle sekä edellyttää henkilökunnalta valmiutta yhteisopetukseen. (Pulkinen ym. 2017, 35.)

Kunta voi asettaa yhteisopettajuuden yhdeksi kaikkien koulujen kehittämiskohdeksi ja kirjata sen kuntatason strategisiin tavoitteisiin. Tämä voi näkyä niin, että yhteisopettajuuden työtapaa painotetaan esimerkiksi kunnallisessa opetussuunnitelmassa. Kunta voi antaa tukea ja ohjausta työtavan kehittämiseen kouluissa tai etsiä jo käytössä olevia yhteisopetusmalleja. Yksi keino ohjata ja tukea opettajia yhteisopetuksessa on tarjota tilaisuuksia tutustua yhteisopetusluokkiin käytännössä eli jakaa tietoa ja taitoa sekä oppia kollegoiltaan. (Pulkinen ym. 2017, 35.) Yhteisopetus ei oikeastaan vaadi lisäresursseja vaan nykyisten resurssien hyödyntämistä yhteisopetusta tukevalla tavalla. Opettajien yhteissuunnitteluaikaa voidaan hyödyntää yhteisopetuksen suunnitteluun tai erityisopettaja voi työskennellä luokassa yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa sen sijaan, että opettaisi erillistä erityisopetusryhmää. Yhteisopetusta ei kuitenkaan saa käyttää

säästökeinona, jossa opetus hoidettaisiin pienemmin resurssein. (Ahtiainen ym. 2017, 62.)

Yhteisopetus oppilaiden oppimisen näkökulmasta

Yhteisopetuksen hyöty oppilaiden oppimiselle riippuu siitä, kuinka hyvin yhteisopetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät sopivat oppilaiden tarpeisiin (Ahtiainen ym. 2010, 19). Yhteisopetuksen tavoite on taata oppimisympäristö, joka korostaa tehokkaita opetusmenetelmiä, joiden avulla kaikki oppilaat oppivat. Oppilaat myös hyötyvät kahden huolehtivan opettajan läsnäolosta, jotka tarjoavat apua, tukea, asiantuntemusta ja erilaisia näkökulmia. Yhteisopettajat voivat kohdata oppilaiden tarpeet kunnioittamalla jokaisen vahvuuksia, pitämällä vuorovaikutuksen avoimena, tunnistamalla jokaisen oppilaan tarpeet, suunnittelemalla oppitunnit niin, että kaikki oppilaat voivat oppia ja tukemalla jokaisen oppilaan ponnisteluja. (Wilson & Blednick 2010, 10, 14.)

Yhteisopetus mahdollistaa parhaimmillaan tehokkaan eriyttämisen ja kaikkien oppilaiden tukemisen. Perusteet eriyttämiseen ovat yhteisopetuksessa samat kuin silloin, kun opettaja opettaa yksin. (Palmu ym. 2017, 72.) Yhteisopetus tehostaa eriyttämistä ja joustavien ryhmittelyjen käyttämistä. Joustavat ryhmittelyt ovat osa eriyttämistä ja yhteisopettajuutta. Joustava ryhmittely on oppilaiden ryhmittelyä heidän oppimistarpeidensa perusteella, jolloin eriyttäminen helpottuu. Joustavilla opetusjärjestelyillä voidaan vaikuttaa oppimisympäristöön niin, että eriyttävien opetusmenetelmien käyttö on helpompaa. Joustavia opetusjärjestelyitä ovat esimerkiksi joustavat ryhmittelyt, vuosiluokkiin sitoutumaton opetus ja joustava henkilöstöresurssien käyttäminen. Joustavan ryhmittelyn onnistumiseen vaikuttavat opettajankoulutus ja kokemus, ryhmittelyperuste, pienryhmätyöskentelyn työtavat ja oppilaiden ikä. (Ahtiainen ym. 2012, 59; Palmu ym. 2017, 73.)

3.2 Yhteisopetuksen mallit

Yhteisopetuksessa ei ole yhtä mallia, joka sopisi kaikkiin kouluihin ja tilanteisiin. Jokaisen koulun ja opettajaparin on aina löydettävä omaan tilanteeseensa sopivin yhteisopetusmalli. Mallin muodostamisessa voi hyödyntää hyvän yhteisopettajuuden periaatteita, mutta malli määrittyy kuitenkin käytettävien resurssien (tila, aika, välineet, henkilökunnan osaaminen) sekä oppilaiden tilanteiden mukaan. Onnistuneet yhteisopetusmallit vaativat tarkasti laadittua valmistelu- ja suunnittelutyötä ennen kuin yhteisopetus aloitetaan. Yhteisopetuksen malleihin on hyvä tutustua, koska niistä voi saada ideoita yhteisopetuksen toteuttamiseen. (Ahtiainen ym. 2010, 19; Ahtiainen ym. 2017, 38; Rytivaara ym. 2017, 17.)

Yhteisopetuksen perinteisimmät mallit ovat avustava opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. Kolme ensimmäistä mallia ovat sellaisia, että opettajat ovat yhdessä vastuussa luokan ohjaamisesta. Nämä mallit eroavat toisistaan vastuunjaossa. Avustavassa mallissa opettamisvastuu on vain toisella opettajista, täydentävässä mallissa opettamisvuoro vaihtelee, kun taas tiimiopetuksessa vastuuta ei ole jaettu mitenkään. Pysäkkiopetuksessa ja rinnakkaisopetuksessa oppilaat jaetaan ryhmiin niin, että opettajilla on pienempi määrä oppilaita ohjattavana. Pysäkkiopetuksessa luokkaan on tehty työpisteitä, joita oppilaat kiertävät. Rinnakkaisopetuksessa jokaisella opettajalla on oma ryhmänsä, joka on enemmän tai vähemmän pysyvä. (Saloviita 2016, 18.) Rytivaara ym. (2017, 16) puolestaan jakaa yhteisopetuksen mallit kolmeen päätyyppiin, joita ovat avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettaminen.

Avustavassa opetuksessa toinen opettajista huolehtii yksin tuntisuunnittelusta ja niiden toteutumisesta. Toinen opettajista valvoo opiskelua luokassa ja antaa yksilöllistä tukea sitä tarvitseville. Avustavan opetuksen etuna on se, ettei yhteiseen suunnitteluun tarvitse paljonkaan aikaa. Tuntien suunnittelusta vastaa pääopettaja ja avustavan opettajan tehtävänä on sopia omasta roolistaan ja yhteisistä säännöistä pääopettajan kanssa. Etuna on myös se, että avustava opettaja pysyy koko ajan auttamaan oppilaita, jolloin oppilaat saavat enemmän tukea kuin

erityisluokassa. (Saloviita 2016, 20; Wilson & Blednick 2011, 22; Rytivaara ym. 2017, 16; Thousand, Nevin & Villa 2007, 422.)

Avustavassa opetuksessa ongelmana on, että vastuu ei jakaudu tasaisesti vaan toinen opettajista jää enemmän apulaisen rooliin. Yhteisopetuksessa tärkeää on opettajien tasa-arvoisuus. Parhaassa tapauksessa opettajien työtehtävät ovat tasapainossa eli heillä on omat tärkeät tehtävänsä. Avustava opettaja pystyy esimerkiksi panostamaan kaikkien oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Avustava opettaja voi myös keskittyä formatiiviseen arviointiin tunnin aikana. Tämä malli on hyvä silloin, kun yhteistä suunnittelu-aikaa on vähän. Mallissa avustava opettaja ei osallistu yleensä tuntien suunnitteluun. Avustavassa opetuksessa opettajien on hyväksyttävä mallin idea siitä, että toinen opettaja tekee tuntisuunnitelmat ja toisen täytyy hyväksyä ne. Avustava opettaja voi kuitenkin ehdottaa omia ideoita toteutettavaksi tunnin aikana. Avustavassa opetuksessa on tärkeää, että opettajat keskustelevat oppilaiden edistymisestä ja arvioinnista. (Saloviita 2016, 20–21.)

Täydentävässä opetuksessa opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa niin, että opettajilla on omat tehtävänsä, joista on sovittu etukäteen. Tässä mallissa opettajat eivät opeta rinnakkain vaan ennemminkin peräkkäin - kukin tekee oman sovitun osansa tuntisuunnitelmasta. Täydentävässä opetuksessa korostuu omien vahvuuksien hyödyntäminen. Toinen opettaja voi olla avustavana opettajana, kun hän odottaa omaa opetusvuoroaan. Täydentävässä opetuksessa molemmilla opettajilla on etukäteen sovittuja opetusvuoroja, jolloin avustavan opettajan roolia ei ole. Opetusvuorot voidaan jakaa eri tavoin eivätkä ne aina jakaudu tasaisesti. Täydentävä opetus mahdollistaa oppilaille kaksi opetustyyliä ja näkökulmaa opetukseen. Lisäksi toinen opettaja pystyy keskittymään tukea tarvitseviin oppilaisiin ja antaa heille sopivia tehtäviä. (Saloviita 2016, 22; Rytivaara ym. 2017, 16, Thousand ym. 2007, 422.)

Tiimiopetuksessa työtehtäviä ei jaeta samalla tavalla kuin täydentävässä opetuksessa. Opettamisesta tulee vuoropuhelua ja nopeaa vuoronvaihtoa – opettajat voivat täydentää toistensa opetusta missä vaiheessa tahansa. Tiimiopetuksessa tuntien yhdessä suunnitteluun käytetään kuitenkin aikaa. Tiimiopetusta pidetään

yhteisopetuksen malleista parhaimpana, koska siinä yhteistyö on niin tiivistä. Tiimiopetusta hyödyntävät opettajat ovat käyttäneet yhteisopetusta paljon, ja he osaavat suunnitella opetuksensa tehokkaasti. Tiivistä yhteistyötä hyödyntäen opettajat oppivat toisiltaan enemmän ja saavat toisiltaan apua ja tukea. (Saloviita 2016, 23–24; Wilson & Blednick 2011, 27-28; Rytivaara ym. 2017, 17; Thousand ym. 2007, 422.)

Pysäkkiopetuksessa luokassa on erilaisia työasemia, joihin oppilaat on jaettu. Pysäkeillä on erilaisia tehtäviä, ja kun tehtävät on tehty, oppilaat siirtyvät seuraavalle pysäkille. Tehtävien vaikeustaso kasvaa, kun edetään pysäkiltä toiselta. Pysäkeillä opiskellaan joko yhdessä opettajan kanssa tai itsenäisesti. Opettaja voi käyttää pysäkkiopetusta yksinkin, mutta malli sopii parhaiten yhteisopetusta käyttäville opettajille. Pysäkkejä voi olla enemmän, jos joillakin pysäkeillä oppilaat toimivat itsenäisesti - tällä tavoin ryhmäkoot pienenevät. Pysäkkiopetus on hyvä malli silloin, kun työvälineitä, esimerkiksi tietokoneita ei ole tarpeeksi kaikille. Yhdellä pysäkillä voidaan käyttää laitteita, toisella tehdään jotain muuta. (Saloviita 2016, 26–27; Wilson & Blednick 2011, 26.)

Pysäkkiopetukseen voidaan yhdistää eriyttämistä, ja tästä syystä malli on hyvä inklusiiviseen opetukseen. Jokaisessa ryhmässä voi olla tukea tarvitseva oppilas tai ryhmät voidaan jakaa niin, että oppilaat valitaan ryhmiin tason mukaan. Ryhmien ei tarvitse olla samankokoisia. Opettaja voi laatia jokaiselle pysäkille ryhmän tasoon sopivia tehtäviä ja tällä tavalla eriyttää opetusta. Eriyttämistä ei kannata tehdä ryhmien välillä vaan niiden sisällä. Tällöin hyödynnetään oppilaiden välistä mallioppimista. (Saloviita 2016, 30.)

Rinnakkaisopetuksessa luokka jaetaan kahteen samanlaiseen ryhmään. Opettajilla on omat ryhmänsä, ja opetettava asia on sama. Rinnakkaisopetuksessa haittana voi olla melu, mutta se voi häiritä opettajia enemmän kuin oppilaita. Rinnakkaisopetuksessa etuna on yhdessä suunnittelu ja ryhmien joustava jakaminen. (Saloviita 2016, 31; Wilson & Blednick 2011, 25; Rytivaara ym. 2017, 16; Thousand ym. 2007, 422.) Eriyttävässä rinnakkaisopetuksessa opetusryhmiä voidaan jakaa oppilaiden tason ja tarpeiden mukaan. Yhdessä ryhmässä voidaan kerrata, toisessa syventää osaamista. (Saloviita 2016, 32.)

3.3 Yhteisopetuksen hyödyt

Yhteisopetuksesta hyötyvät sekä opettajat että oppilaat. Vielä ei ole saatu tutkimustietoa siitä, vaikuttaako yhteisopetus oppilaiden oppimistuloksiin. (Saloviita 2016, 168.) Koulumaailmassa korostetaan nykyään paljon yhdessä suunnittelua, tekemistä ja arviointia. Yhdelle opettajalle on raskasta kohdata oppilaiden erilaiset haasteet ja yhteiskunnan ja vanhempien vaatimukset. (Ahtiainen ym. 2010, 51.) Yhteisopetuksen on huomattu vaikuttavan positiivisesti opettajien työssä jaksamiseen ja uuden oppimiseen (Saloviita 2016, 9). Kun opettajat suunnittelevat ja opettavat yhdessä, oppituntien oppisisällöt ja työtavat ovat monipuolisempia (Malinen & Palmu 2017a, 11). Yhteisopetus auttaa toteuttamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja ilmiöpohjaista oppimista (Ahtiainen ym. 2017, 48).

Opettajien ainutlaatuisuus ja erilaiset koulutustaustat voidaan nähdä rikkautena (Rytivaara ym. 2017, 19). Yhteisopetuksessa opettajat voivat oppia kollegoiltaan ja samalla lisätä ja syventää omaa osaamistaan. Kollegojen kanssa tekemä yhteistyö ja konsultointi auttavat opettajia parantamaan heidän ammatillisia kykyjään. (Malinen & Palmu 2017a, 11; Ahtiainen ym. 2010, 52; Wilson & Blednick 2010, 11.) Yhteisopetuksen ja yhteistyön eri muotojen avulla opettaja pystyy refleктоimaan omaa työtään sekä yhdessä tehtyä työtä. Yhteisopetus voi tuoda analyyttisen näkökulman työn reflektointiin. Erilaisten opetuksen kannalta tehtyjen päätösten toimivuutta voidaan arvioida reaaliajassa, kun opetusta arvioidaan jatkuvasti. (Ahtiainen ym. 2017, 41–42.)

Yhteisopetus on vaativaa, mutta vastuun jakaminen voi luoda positiivisen opetusympäristön. (Wilson & Blednick 2010, 11.) Kollegan antama tuki voi helpottaa työssä jaksamista ja tuoda työhön mielekkyyttä (Malinen & Palmu 2017a, 11). Opettajien ja rehtorien mielestä onnistunut yhteisopetus voi olla opettajien voimavara. Opettajat voivat antaa toisilleen ammatillista tukea ja jakaa vastuuta työskentelystä. (Ahtiainen ym. 2010, 51–52.) Jakamalla vastuuta opettajat voivat keskittyä omiin vahvuuksiinsa (Ahtiainen ym. 2017, 41).

Yhteisopetuksella on myös positiivinen vaikutus työrauhaan. Työrauhaan liittyviin ongelmiin voidaan puuttua nopeammin. Ongelmatilanteissa toinen opettaja voi

alkaa selvittää tilannetta ja toinen voi jatkaa opetusta. Yhteisopetuksen hyötynä on myös se, että kaksi opettajaa pystyy huomaamaan ja puuttumaan oppilaiden välisiin ristiriitatilanteisiin paremmin kuin yksi opettaja. (Ahtiainen ym. 2010, 52–53.)

Yhteisopetuksesta hyötyvät oppilaat, kun opettajat voivat vastata avun ja tuen tarpeisiin aikaisemmassa vaiheessa ja pystyvät auttamaan nopeammin tuen tarpeen ilmetessä. (Ahtiainen ym. 2010, 51.) Yhteisopetuksella, varsinkin luokanopettajan ja erityisopettajan välisellä yhteisopetuksella on mahdollista edistää sitä, että oppilaan tuen tarpeisiin vastataan omassa luokassa (Malinen & Palmu 2017a, 11; Pulkkinen ym. 2017, 28). Yhteisopetus voi auttaa eriyttämään ja antamaan eritasoista tukea sekä se helpottaa erilaisten joustavien ryhmittelyjen ja opetusjärjestelyjen käyttöä (Palmu ym. 2017, 77; Wilson & Blednick 2010, 11).

Yhteisopetuksen myötä erityisen tuen oppilaisiin kohdistunut stigma voi vähentyä. Oppilaat myös oppivat kunnioittamaan erilaisuutta. Erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden väliset erot voivat pienentyä. (Wilson & Blednick 2010, 11.) Yhteisopetuksessa opettajilla on uusia tapoja arvioida oppilaan kehittymistä. Monen opettajan tekemät havainnot oppilaasta auttavat tekemään päätöksen tuen tarpeesta. (Peterson & Hittie 2010, 177; Ahtiainen ym. 2012, 53; Ahtiainen ym. 2017, 48; Pulkkinen ym. 2017, 28.)

Yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuksia lähempään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Wilson & Blednick 2010, 11). Oppilas hyötyy myös siitä, että hän tuntee koulussa useampia aikuisia, jolloin hänen turvaverkkonsa on laajempi. Opettajat pääsevät välillä havainnoimaan oppilaita, jolloin heidän oppilaantuntemuksensa lisääntyy. Yhteisopetus mahdollistaa vertaiskeskustelut, kun kaksi opettajaa tekevät omia havaintojaan samoista oppilaista. Yhteisopetuksessa oppilaat näkevät mallin siitä, miten tehdään yhdessä töitä. Tällä tavalla oppilaat saavat opettajilta yhdessä toimimisen ja vuorovaikutuksen mallin. (Ahtiainen ym. 2010, 51–52; Thousand ym. 2007, 421.)

3.4 Yhteisopetuksen haasteet

Yhteisopetuksen haasteet liittyvät suunnitteluun ja organisointiin, opettajien väliin yhteistyöhön, yhteisen suunnitteluajan löytymiseen ja koulun tiloihin. Yhteisopetuksen aloittaminen voi olla vaikeaa, koska se vie aikaa ennen kuin yhteisopetuksesta tulee sujuvaa. Opettajien on tultava hyvin toimeen keskenään ja heidän on oltava valmiita yhteistyöhön, jotta yhteisopetus toimii. Opettajilla täytyy myös olla riittävän samanlainen näkemys opettamisesta ja työrauhan ylläpitämisestä. Koulujen tilat eivät aina sovellu yhteisopetukseen, vaan ne voivat olla liian pieniä, mikä taas tekee luokkien yhdistämisen ja työpisteiden perustamisen vaikeaksi. Yhteisopetuksen käyttäminen vaatii tukea rehtorilta muun muassa oppituntien sijoittamisessa yhteen ja suunnitteluajkojen varaamisessa. (Saloviita 2016, 167.)

Yhteisopetuksen yleisempiä haasteita ovat vähäinen suunnittelu-aika ja opettajien roolien epätasa-arvoisuus. Haasteita voidaan ennaltaehkäistä huolellisella etukäteen suunnittelulla, päivittäisillä keskusteluilla sekä toiminnan säännöllisellä arvioinnilla ja kehittämisellä. Tuki koulun johdolta ja työyhteisön positiivinen suhtautuminen ovat myös merkittäviä asioita yhteisopetuksen onnistumisen kannalta. (Malinen & Palmu 2017a, 11.) Yhteisopetuksen suunnittelusta ja sen käytänteistä tulee sopia perusteellisesti työparin kanssa. Mikäli yhteisopetukselle ei järjestetä tarpeeksi yhteistä suunnittelu-aikaa, vaarana on, että toiselle opettajalle jää avustavan opettajan rooli, joka voi olla tälle opettajalle epämieluisen tehtävä. (Palmu ym. 2017, 66–67.) Luokanopettaja on tottunut työskentelemään yksin luokassaan. Yhteisopetuksessa tämä muuttuu, ja luokanopettaja joutuu muuttamaan työtapojaan. (Rytivaara ym. 2017, 18; Palmu ym. 2017, 77.) Haasteena voi olla hidas sopeutuminen uusiin rutiineihin, joita toisen opettajan luokkahuoneessa on, erityisesti kun opettajat ovat tottuneet työskentelemään itsenäisesti. (Wilson & Blednick 2010, 12.)

Opettajilla pitää olla yhteiset arvot, koska arvot ohjaavat kasvatusta ja opetustyötä. Opettaja on muodostanut käsityksensä arvoista, etiikasta, yhteiskunnasta, ihmi-

sestä, yksilön kehityksestä, kasvamisesta ja oppimisesta, jotka voivat tiedostamatta ohjata käytännön toimintaa. Arvot koulussa näkyvät toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa ja oppisisällöissä. Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan kouluyhteisössä vallitsevia tietoisia ja tiedostamattomia toiminta- ja käyttäytymismalleja sekä niihin vaikuttavia arvoja. Toimintakulttuuriin sisältyy aina arvoja. Koulussa pitäisi pyrkiä siihen, että vuorovaikutus rakentuu kunnioituksen ja yhteisten arvojen pohjalta. (Launonen 2000, 133–139.)

Työläintä on yhteisopetuksen alussa. Vaikka opettajat ovat toisilleen tuttuja, alussa yhteisopetus vaatii suuren panostuksen. Toisaalta panostaminen alkuvaiheessa on todella tärkeää. Yhteistyön alussa opettajien on hyvä kertoa omista odotuksistaan, pohtia yhteistyön tarkoitusta ja laajuutta sekä sen suunnittelua. (Rytivaara ym. 2017, 18–19.) Yhtenä haasteena on myös, että opettajilla pitäisi olla sama käsitys siitä, miten oppilaiden tulee käyttäytyä. Lisäksi opettajien pitäisi sopia heille yhteisestä tavasta huomioida toivottu käytös ja puuttua ei-toivottuun käytökseen. (Palmu ym. 2017, 70; Ahtiainen ym. 2017, 49.) Alussa haasteita voi tuoda myös se, jos opettajilla on puutteita yhteisopetuksen tiedoissa ja yksityiskohdissa (Wilson & Blednick 2010, 12).

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yhteisopetuksesta. Tutkimuksemme tehtävänä on kuvata yhteisopetuksen eri mahdollisuuksia, hyötyjä ja haasteita opettajan työhyvinvoinnin ja opetuksen toteuttamisen kannalta luokanopettajien käsitysten pohjalta. Tutkimuksemme pää-tutkimusongelma on:

- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yhteisopetuksesta?

Alakysymykset

- Mitä etua yhteisopetuksesta on luokanopettajien käsitysten mukaan?
- Mitä haasteita yhteisopetukseen liittyy luokanopettajien käsitysten mukaan?
- Miten yhteisopetus edistää opettajan työssä jaksamista luokanopettajien käsitysten mukaan?
- Miten yhteisopetus tukee opettajia inklusion toteuttamisessa luokanopettajien käsitysten mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme keskiössä ovat luokanopettajien käsitykset yhteisopetuksesta. Tarkoituksenamme on tulkita aineistoa niin, että löydämme sieltä tutkittavan ilmiön, yhteisopetuksen eri puolia opettajien käsitysten perusteella. Valitsimme fenomenografian tutkimusmenetelmäksemme, koska fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kokemuksista muotoutuneita käsityksiä refleктоimalla. Fenomenografiassa tarkoitetaan ilmiön kuvaamista ja siitä kirjoittamista. Fenomenografian avulla voidaan kuvailla, analysoida, tulkita ja ymmärtää ihmisten käsityksiä. (Niikko 2003, 22; Uljens 1989, 10, 19.) Kasvatustieteen ilmiöiden tutkimisessa käytetään usein fenomenografista suuntausta (Häkkinen 1996, 6, 16).

Fenomenografia-termi on virallisesti otettu käyttöön 1980-luvun alkupuolella. Ference Martonia, Göteborgin yliopiston professoria, pidetään fenomenografian keksijänä ja perustajana. (Niikko 2003, 10; Häkkinen 1996, 5.) Marton alkoi tutkia 1970-luvulla opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta Göteborgin yliopistossa. Fenomenografia-nimityksen Marton otti käyttöön tutkimusotteelleen 1980-luvun alussa. (Ahonen 1994, 115.)

Tarkoituksenamme on selvittää, kuinka luokanopettajat käsittävät yhteisopetuksen ja millaisia nämä käsitykset ovat, mikä tukee myös fenomenografisen tutkimuksen tarkoitusta (ks. esim. Niikko 2003, 20). Fenomenografiassa tarkastellaan käsityksiä toisen asteen näkökulmasta. Ajatuksen taustalla fenomenografiassa on se, että eri ihmiset tuottavat erilaisia sisältöjä ilmiöille ja kokevat ja käsittävät sekä ymmärtävät samoja asioita eri tavoilla. (Niikko 2003, 24–27; Häkkinen 1996, 5; Uljens 1991, 82–83.) Toisen asteen näkökulman painottaminen fenomenografiassa erottaa sen toisista näkökulmista (Häkkinen 1996, 15). Luokanopettajien käsitykset yhteisopetuksesta ovat tutkimuksemme aiheena, ja toisen asteen näkökulman kautta saamme nämä käsitykset parhaiten esille.

Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ei ole se, miksi ihmiset ajattelevat niin kuin he ajattelevat. Sen tarkoituksena on kuvata sitä vaihtelevuutta, kuinka tietyt ihmisryhmät kokevat jotakin eikä selittää vaihtelevuuden syytä. (Uljens 1991, 82.) Tutkimuksessamme haluamme saada tietää, millä eri tavoilla tutkimushenkilöt ovat käsittäneet yhteisopetuksen ja millä tavalla he ovat sitä toteuttaneet. Ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa yhteisopetusta, ja halusimme tutkimuksessamme löytää näitä eri tapoja toteuttaa sitä. Lisäksi tarkoituksenamme on vertailla tutkimushenkilöiden käsityksiä toisiinsa. (ks. esim. Uljens 1989, 14–15; Ahonen 1994, 117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aloitetaan eteneminen ongelmista ja kysymyksistä ratkaisuihin (Niikko 2003, 11). Aloitimme tutkimuksemme tekemisen muodostamalla tutkimusongelman. Seuraavaksi muodostimme alakysymykset, joista kerromme kappaleessa neljä. Hyödynsimme alakysymyksiä haastattelukysymysten tekemisessä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valita osallistujiksi sellaiset henkilöt, jotka tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Osallistujien valinnan tulee olla harkittua satunnaisuuden sijaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tästä syystä päädyimme käyttämään ns. eliittiotantaa, koska luokanopettajista vielä harva käyttää yhteisopetusta työmuotona. Eliittiotanta tarkoittaa, että tutkimuksen osallistujiksi valitaan ne henkilöt, joilla oletetaan olevan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Etsimme osallistujiksi tarkoituksella luokanopettajia, joiden tiesimme varmuudella käyttävän yhteisopetusta. Halusimme myös, että osallistujilla on vaihtelevasti kokemusta yhteisopetuksesta, ja pidimme tärkeänä, että mukana on vasta yhteisopetuksen käytön aloittaneita luokanopettajia. Valikoimme osallistujiksi luokanopettajia aineenopettajien ja erityisopettajien sijaan.

Haastateltavista kaksi oli meille entuudestaan tuttuja, ja tiesimme heidän käyttävän yhteisopetusta. Tutkimuksemme kannalta sillä, että tunsimme opettajat ei ollut merkitystä, koska tutkimuksemme aihe koski yhteisopetusta työmuotona eikä henkilökohtaisia asioita. Haastattelimme yhteensä neljää yhteisopetuksen työparia. Haastatteluihin osallistui seitsemän naista ja yksi mies. Haastateltavien työkokemus opettajan työstä vaihteli. Kokemukset yhteisopetuksesta vaihtelivat myös, mutta kukaan haastateltavista ei ollut käyttänyt yhteisopetusta työmuotona kolmea vuotta pidempään. Kaikki haastateltavat toimivat luokanopettajina Lapissa. Kolme työpareista oli fyysisesti samassa luokkatilassa koko ajan, mutta yksi työpari toteutti yhteisopetusta kymmenellä oppitunnilla viikossa ja oli muun ajan omissa luokissaan.

Tutkimukseen osallistuneista työpareista kolme oli aloittanut yhteisopetuksen käytön työmuotona rehtorin ehdottamana. Yksi työpareista oli aloittanut yhteisopetuksen käytön työmuotona omasta mielenkiinnostaan, ja he halusivat kokeilla, pystyisivätkö he yhteisopetuksella vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin.

5.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmämme pro gradu -tutkielmassamme on teemahaastattelu, joka on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisin aineiston keruumenetelmä (Kakkori & Huttunen 2014, 381; Ahonen 1994, 136). Haastattelutyypit saavuttavat erilaista tietoa, ja tämän vuoksi haastattelutyypit on valittava tutkimusongelman perusteella. Teemahaastattelussa on tiukemmat rajat kuin esimerkiksi avoimessa haastattelussa, mutta mahdollistaa strukturoitua haastattelua yksilöllisemmät ja laajemmat vastaukset. (Eskola & Suoranta 2008, 88.) Tutkimusongelma myös määrittää, millainen ja miten aineisto kannattaa hankkia (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Halusimme säilyttää haastattelussa tietyn rungon, mutta myös vapauden kysyä täydentäviä lisäkysymyksiä.

Äänitimme haastattelut ja litteroimme ne, kun kaikki haastattelut oli tehty. Haastatteluja oli neljä, ja kumpikin meistä litteroi kaksi haastattelua. Kerroimme tutkimushenkilöille etukäteen, että haastattelut tullaan äänittämään ja litteroimaan (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 89). Perehdyimme tutkimusaiheeseen hyvin ennen haastatteluja, mikä ensinnäkin ohjasi meitä haastattelukysymysten muodostamisessa, mutta myös itse haastatteluissa. Aiheen tuntemus auttoi meitä esittämään tutkimushenkilöille tarkentavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelussa teema-alueet ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Strukturoidussa haastattelussa valmiiden kysymysten lisäksi myös vastausvaihtoehdot ovat kaikille samat. (Eskola & Suoranta 2008, 86.) Teemahaastattelussa teemat on ennalta muodostettu. Haastattelussa on mukana tukilista teemoista, mutta ei välttämättä valmiita kysymyksiä (Eskola ym. 2018, 29–30.) Meillä oli haastatteluissa valmiit kysymykset, jotka oli muodostettu teema-alueiden pohjalta. Jo kysymyksiä laatiessamme tiedostimme, että itse haastattelutilanteissa tulemme esittämään myös tarkentavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä. Kysyimme kaikissa haastatteluissa samat haastattelukysymykset, mutta kaikissa haastatteluissa emme kysyneet samoja tarkentavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä.

Haastattelussa on mahdollisuus tulkita tutkimushenkilön vastauksia paremmin kuin esimerkiksi kyselyssä. Haastattelussa pystytään myös syventämään saatuja tietoja eli voidaan pyytää esimerkkejä tai esittää lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Teemojen valitseminen ja tekeminen vaikuttavat paljolti siihen, millaista aineistoa haastattelulla saadaan. Teemat yleensä muodostetaan intuition perusteella, mutta teemoja voidaan etsiä myös kirjallisuudesta tai teoriasta. Teemoja pohdittaessa on tärkeä muistaa tutkimusongelma, koska tutkimusongelma liittyy teemat yhteen ja ohjaa kysymysten muodostamisessa. (Eskola ym. 2018, 41.) Teemojen valitsemisessa meitä ohjasi teoria, johon olimme tutustuneet jo kandidaatintutkielmaa tehdessämme. Keräsimme lisää tietoa tutkimusaiheestamme, ja näiden tietojen pohjalta muodostimme teemat. Teemojen muodostamisen yhteydessä pohdimme niiden sopimista myös päätutkimusongelmaamme.

Muodostimme haastattelukysymykset päättämösongelman ja alakysymysten pohjalta. Myös tutkimuksemme teoreettiset lähtökohdat ohjasivat meitä kysymysten muodostamisessa ja empiirisen aineiston hankkimisessa. Muodostamamme haastattelukysymykset olivat sellaisia, että niiden avulla saimme olennaista tietoa tutkimukseemme. (ks. esim. Ahonen 1994, 134.) Haastattelukysymysten muodostamiseen kuuluu kiinnittää erityistä huomiota, sillä on tärkeää, ettei haastattelija vaikuta vastauksiin kysymysten kautta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 51). Tiedostimme sen, että haastattelukysymykset eivät voi olla liian olettavia, koska muuten ne voivat ohjata haastateltavan vastauksia. Haastattelussa toteutuu fenomenografisen tiedonkäsityksen intersubjektiivisuus. Kun etsimme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa läsnä myös tutkijan oma tietoisuus, joka vaikuttaa siihen, miten tulkitsemme toisen ihmisen ilmaisuja. (Ahonen 1994, 136.) Tutkijan on sivuutettava omat ajatuksensa, jotta hän voi ymmärtää toisen kokemusta. (Marton & Booth 1997, 121.) Kun teimme haastatteluja, pyrimme keskittymään tutkimushenkilöiden vastauksiin ja antamaan tilaa heidän pohdinnalleen. Annoimme tutkimushenkilöille aikaa vastaamiseen ennen kuin kysyimme tarkentavia kysymyksiä tai lisäkysymyksiä.

Teimme haastattelut parihaastatteluina eli yksi työpari vastasi haastattelukysymyksiin yhdessä. Parihaastattelu onkin yksi ryhmähaastattelun alalaji. Ryhmähaastattelussa haastattelija esittää kysymyksiä useille haastateltaville yhtä aikaa, mutta kysyy myös kysymyksiä ryhmän yksittäisiltä osallistujilta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61.) Esitimme haastattelukysymykset molemmille tutkimushenkilöille, mutta tarvittaessa kysyimme myös tarkentavia kysymyksiä yhdeltä tutkimushenkilöltä. Haastattelijan tehtävänä on pitää huolta siitä, että ryhmähaastattelussa keskustelua käydään valittujen teemojen pohjalta, ja että kaikki haastateltavat osallistuvat keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Haastatteluisamme tutkimushenkilöt osallistuivat keskusteluihin tasapuolisesti, eikä meidän tarvinnut huolehtia siitä, että molemmat saavat esittää ajatuksensa. Tutkimushenkilöt myös myötäilivät toistensa vastauksia.

Tutkimusaiheessamme on kyse luokanopettajien välisestä tiiviistä yhteistyöstä, joten oli luonnollista haastatella heitä yhdessä. Ajattelimme, että tutkimushenkilöt

pystyvät kertomaan yhteisistä kokemuksistaan ja tarvittaessa täydentämään toisiaan. Ryhmähaastattelua käyttämällä saadaan tietoa siitä, miten haastatteluun osallistujat muodostavat yhteisen kannan kysyttyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Parihaastattelu mahdollisti myös sen, että haastattelut saatiin tehtyä nopeammalla aikataululla. Ennen haastatteluja pohdimme, voiko luokanopettajien mahdollinen valtahierarkia vaikuttaa vastausten luotettavuuteen. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Kiinnitimme huomiota siihen, että kuulimme molempien haastateltavien mielipiteet ja välitimme tunnetta siitä, että molempien mielipiteet ovat tärkeitä.

5.4 Fenomenografinen analyysi

Uljensin (1989, 44) mukaan fenomenografiassa analyysimenetelmänä ei voida käyttää mitään tiettyä, vaiheittain etenevää menetelmää, vaikkakin analyysi ensisijaisesti perustuu sisältöön. Vaikka ei voida seurata tiettyä metodologiaa, voidaan kuitenkin puhua tyypillisestä tavasta edetä. Fenomenografisessa analyysissä on yleensä seuraavat vaiheet: ensimmäisessä vaiheessa aiheeseen liittyviä ilmaisuja tutkitaan suhteessa tutkimusongelmaan. Toisessa vaiheessa analysoidaan näitä ilmaisuja mikrokontekstissa, jossa ne esiintyvät. Kolmannessa vaiheessa verrataan näitä aiheiden asiayhteyksien ilmaisujen merkityksiä, mikä päättyy kuvaukseen ja luokitteluun. (Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1991, 89.) Seuraavaksi kuvaamme tekemämme analyysin vaihe vaiheelta.

Aloitimme analyysin lukemalla litteroidut haastattelut huolellisesti läpi. Seuraavaksi etsimme aineistosta merkittäviä ilmauksia. Analyysissä luimme ja reflektoimme merkittäviä ilmauksia jatkuvassa kehässä eli etsimme aineistosta olennaisia piirteitä. Alusta lähtien analyysissä paneuduimme ilmauksiin emmekä tutkimushenkilöihin, jotka olivat ilmaukset tuottaneet. Ilmauksia voivat olla sana, lause, kappale tekstiä, puheenvuoro tai kokonainen haastattelu. Analyysissä keskityimme merkityksiin, jotka on johdettu ilmauksista, ja sillä ei ollut merkitystä olivatko ne peräisin samalta tutkimushenkilöltä. (ks. esim. Niikko 2003, 33–34; Larson 1986, 38; Uljens 1989, 39.) Näitä merkittäviä ilmauksia löytyi aineistostamme

paljon, ja kokosimme ne yhteen tiedostoon. Näin olimme koonneet merkittävistä ilmauksista joukon merkitysyksiköitä. Määrittelimme merkitysyksiköt lukemalla ja tutkimalla aineistosta löytämiämme ilmauksia ja niiden yhteyksiä. Useat merkitysyksiköt olivat toisiinsa nähden päällekkäin niin, että samanlaiset ajatukset tukivat useampaa merkitystä. (ks. esim. Ahonen 1994, 143.)

Toisessa analyysivaiheessa aloimme tutkimusongelmiin peilaten lajitella ja luokitella merkitysyksiköitä teemoiksi. Vertailimme merkitysyksiköitä toisiinsa ja etsimme niistä samanlaisia ja erilaisia merkityksiä. Tutkimuksemme päätutkimusongelma ja alakysymykset antoivat suuntaa merkitysyksikköjen teemoittelulle. (ks. esim. Niikko 2003, 34; Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1989, 39.) Seuraavaksi teimme taulukon (taulukko 1), jossa kuvasimme, kuinka autenttista yksiköistä oli tullut merkitysyksiköitä ja merkitysyksiköistä teemoja. Taulukon avulla vertailu ja ryhmittely olivat helpompia. Taulukossa on esimerkki tekemästämme luokittelusta. Alkuperäisessä taulukossa jokaista merkitysyksikköä kuvasi useampi ilmaisu. Myös merkitysyksikköjä ja teemoja muodostui enemmän kuin taulukossa kuvaamme.

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki luokittelusta

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksiköt	Teemat
<i>“Varmaan isoin etu on se, että on kaksi opettajaa luokassa.” V2</i> <i>“Niin on kahdet hartiat, myös kantamaan niitä murheita ja semmosia vaikeempia asioita ja toki ilojakin jaetaan ja kannetaan yhdessä.” V7</i>	Kaksi opettajaa	Yhteistyö
<i>“Ja sitten meillä on samanlainen huumorintaju, että ollaan yhtä hölmöjä molemmat. Ja sitten niinku meän kemiatkin kohtaa.” V3</i> <i>“-- kummallakin on se halu tehdä tätä ja yhdessä on hyvä olla ja molemmilta löytyy niitä omia hyviä puolia, mitkä tuo sitä taas lisää siihen. Mutta se täytyy olla kyllä se yhteinen tahtotila siinä, että haluaa lähteä tekemään. Ja sillain, että menee ajatukset yksiin.” V8</i>	Ihanteellinen työpari	Työparia yhdistävät valintaperusteet

<p><i>"Pikkusen se, tai aika paljonki se rajaa sitä niinku työ, työtapoja. Että kyllä se hankaloittaa se tila." V5</i></p> <p><i>"Mä tilan koen välillä ongelmalliseksi." V1</i></p>	Luokkatila	Tilat
<p><i>"Ei toimi ollenkaan, jos on aivan päinvastaset ajatukset pedagogiikasta tai arvot tai työmoraali. Työmoraali on ehkä se mikä, jos on täysin poikkeava niin ei tuu sitten mitään." V8</i></p> <p><i>"Jos on liian pikkutarkka tai joustamaton." V1</i></p>	Haasteellinen työpari	Työparia erottavat valintaperusteet
<p><i>"No meillä on lukkariin merkitty yks kokonainen tunti, millä ois tarkoitus saada suunnittelua pääpiirteittäin ne seuraavan niinku viikon yhteiset tunnit, että." V6</i></p>	Suunnitellaan yhdessä	Suunnittelu
<p><i>"Ja siinä meni siihen tutustumiseen ja tämmösiin luokan yhteisten käytäntöjen sopimiseen aika kauan aikaa." V3</i></p> <p><i>"Suunnittelussakin tuntuu, toki alussa varmaan ajallisesti pitempään menee ja ehkä toiminnan kauttakkin pitempään menee--." V7</i></p>	Aloituksen haasteet	Suunnittelun ja organisoinnin haasteet
<p><i>"Toinen puhuu ja toinen on hiljaa, ja toinen lopettaa niin toinen jatkaa. Aika monenlaisia, me välillä mennään ihan perus semmosella opettajajohtoisella ja välillä, meillä oli urakka-viikko vasta." V2</i></p> <p><i>"No jonku verran käytetään sitä, että tavallaan miten meän rooli on, että jos on se suunnittelu vastuu on vaikka jollakin tunnilla mulla niin mulla on tavallaan se opetus vastuu ja ikään kuin opettajajohtoisesti ja toinen on sitten niinku sen tarkkailijan roolissa." V3</i></p>	Opetustavat	Opetusmallit
<p><i>"No sitten tämmöstä, ehkä jatkuvaa arviointia niin me aika paljon keskustellaan tai sitten sanotaan, että, hei tuo oli muuten aktiivinen tänään, että pitäiskö laittaa positiivista wilma-merkkiä tai semmosta niinku keskustelemalla ehkä sitä jatkuvaa arviointia." V3</i></p>	Arvioidaan yhdessä	Arvioinnin toteutus
<p><i>"Koska muuten meillä tulis niitä 36 niitä arviointikeskusteluja ja me ei lähettäis täältä koko iltana kotiin." V4</i></p>	Suuri luokkakoko	Arvioinnin haasteet

Kolmannessa analyysivaiheessa keskityimme kategorioihin sekä niiden rajojen määrittelyyn ja vertaamaan löydettyjä teemoja koko aineiston merkityksiin. Analysoinnissa käänsimme eli transformoimme teemat kategorioiksi. Kategoriat muodostuivat omissa konstruktioissamme eli rakensimme ne vastaamaan tutkimusongelmaamme. (ks. esim. Niikko 2003, 36; Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1989, 39.) Kategorioinnissa otimme huomioon päätutkimusongelmamme sekä alakysymyksemme. (ks. esim. Niikko 2003, 34; Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1989, 39.) Analyysin kolmas vaihe oli meille haastavin, koska kategorioiden löytäminen vei aikaa.

Analyysimme neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistettiin kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioita käytetään fenomenografiassa kuvaamaan ja kokoamaan laadullisia eri käsityksiä, joita joukolla ihmisiä on samasta ilmiöstä (Uljens 1989, 39). Kuvauskategoriat muodostimme yhdistämällä kategoriat. Kategorioista muodostui seuraavat kuvauskategoriat: yhteisopetuksen hyödyt, yhteisopetuksen haasteet, yhteisopetuksen suunnittelu ja organisointi, yhteisopetuksen toteutus, yhteisopetuksen arviointi ja yhteistyön edellytykset. Kuvauskategoriat eivät saa sekoittua keskenään vaan niiden laadullisten erojen tulee olla selkeitä. Kuvauskategorioiden tulee myös olla selkeässä yhteydessä tutkittavaan aiheeseen niin, että jokaisella kuvauskategorialla on oma näkökulmansa ilmiöstä. (ks. esim. Niikko 2003, 36–37; Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1989, 39.) Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen ensisijaisia tuloksia (Marton 1988, 146). Tutkielmamme tulososiossa (lukuissa 6 ja 7) kuvaamme kuvauskategoriat tarkemmin. Tämän alaluvun lopussa (kuvio 2) esittelemme kuvauskategorioiden pohjalta tehdyn tulosavaruuden. Fenomenografiassa tulokset kuvataan lopuksi tulosavaruuden avulla (Marton & Booth 1997, 125). Tulosavaruus on diagramminen esitys tai kaavio käsitysten välisistä suhteista. Näitä suhteita voidaan kuvata monilla eri tavoilla. (Niikko 2003, 39.)

Fenomenografinen analyysi sisältää enenevissä määrin laadulliselle ihmistieteelle tyypillisiä ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi se, että analyysiä analysoidaan koko aineistonkeruuprosessin ajan, analyysiprosessi on järjestelmällinen, mutta silti joustava ja aineisto luokitellaan ja sen eri osia verrataan toisiinsa koko prosessin ajan. (Niikko 2003, 32–33.) Oman analyysiprosessimme

aikana etenimme fenomenografisen analyysin vaiheissa, mutta jouduimme välillä ikään kuin palaamaan analysointivaiheissa taaksepäin. Muokkasimme ja nimesimme merkitysyksiköitä ja teemoja analyysiprosessin aikana. Koko analyysiprosessin ajan vertailimme niin merkittäviä ilmaisuja, teemoja kuin kategorioitakin toisiinsa, jotta ne pysyivät toisilleen rinnasteisina ja samanarvoisina.



Kuvio 2. Tutkielmamme tulosavaruus luokanopettajien käsityksistä yhteisopetuksesta

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus pohjautuu pääosin tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline, ja tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan tutkijan itsensä ja hänen tutkimusprosessista tekemänsä selonteon kautta. (Eskola ja Suoranta 2008, 210.) Olemme selostaneet tutkimusprosessimme – aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan tekemisen vaiheet – tarkasti ja tuoneet esille tekemämme valinnat.

Aloitimme tutkielmamme teon päättämällä aiheen. Aiheenvalintaan vaikuttivat aiheen kiinnostavuus, ajankohtaisuus ja halu saada lisää tietoa aiheesta. Sen jälkeen, kun olimme valinneet aiheeksemme yhteisopetuksen luokanopettajien näkökulmasta, aloimme perehtyä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Muodostimme tutkimusongelman, jonka jälkeen pystyimme valitsemaan tutkimusotteeksemme fenomenografian, koska siinä keskiössä ovat tutkimushenkilöiden käsitykset. Teoreettisen viitekehyksen muodostaminen vaati aikaa, koska perehdyimme aikaisempiin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen laajasti. Kun kirjoitimme teoriaosaa, arvioimme käyttämäämme kirjallisuutta ja sen luotettavuutta. Halusimme käyttää mahdollisimman uutta kirjallisuutta tutkielmassamme. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 174–175, 179.)

Laadullisissa tutkimuksissa käsitteet reliaabelius (toistettavuus) ja validius (pätevyys) on tulkittu eri tavoilla. Ne liitetään usein määrälliseen tutkimukseen, minkä takia niiden käyttöä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on vältetty. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida jollain tapaa. Tutkija voi lisätä tutkimuksensa luotettavuutta selostamalla tarkasti tutkimuksensa jokaisen vaiheen. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Tutkimuksessamme kuvataan kattavasti tutkimuksen eri vaiheet, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava (ks. esim. Aho-nen 1994, 152). Tutkijan täytyy antaa lukijoille tarpeeksi tietoa siitä, miten tutkimus on toteutettu, jotta he pystyvät arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164).

Tutkijan asema

Asemaamme tutkijana on vaikuttanut se, että yhteisopetus aiheena kiinnostaa meitä, ja meillä on jo siitä omia käsityksiä. Analyysissä tutkijan tulee asettaa siivuun eli sulkeistaa omat ennakko-oletuksensa. Ennakko-oletuksia ovat tutkijan henkilökohtaiset tiedot ja uskomukset tutkittavasta aiheesta. (Niikko 2003, 35.) Varsinkin tutkimuksemme aineistonkeruussa ja analyysissä oli tärkeää, että omat ennakkokäsityksemme eivät vaikuttaisi tulkintoihimme. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää toisten ihmisten, tässä tapauksessa luokanopettajien, käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Tutkija ei pysty täydellisesti sulkeistamaan omaa näkemystään ja ymmärtämään toisen kokemusta, koska meillä on omakohtainen kokemus maailmasta ja, koska toisten kokemusten ymmärtäminen vaatii intersubjektiivisuutta (Niikko 2003, 41). Intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että tulkintaan vaikuttavat aina tutkimushenkilöiden lisäksi tutkijan omat lähtökohdat ja ennakko-oletukset. Tutkimuksen intersubjektiivisuus luo riskejä tulkinnan ja päättelyn validiteetille, mikä tutkijan on tiedostettava tutkimuksen kulussa. (Ahonen 1994, 129–130.) Tiedostimme heti tutkimuksen alusta lähtien, että aihe on meille tärkeä ja, että meillä on siitä ennakkokäsityksiä, ja on mahdollista, että se vaikuttaa tutkimuksemme tekemiseen.

Tulosten luotettavuus

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus pohjautuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Validiteetti jaetaan kahteen ulottuvuuteen: aineiston ja johtopäätösten on vastattava tutkimushenkilöiden ajatuksia (aitous) ja niiden on liityttävä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). Lisäksi tutkijan on varmistettava, ettei epäilyksiä johtopäätösten ylitulkinnasta tule. (Ahonen 1994, 152.) Analyysissä olemme selittäneet tarkasti, kuinka analyysin eri vaiheissa tutkimuksemme teoreettinen viitekehys ja päätutkimusongelmamme sekä alakysymyksemme ovat ohjanneet aineistosta tekemiämme tulkintoja.

Aineiston validiteetissa on kyse aitoudesta; se on aitoa, kun tutkijan oletukset tutkimushenkilöiden vastauksista vastaavat tutkimushenkilöiden ajatuksia eli he puhuvat samasta asiasta (Ahonen 1994, 129). Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuteen liittyy tutkijan kyky olla puolueeton eli pystyykö tutkija kuulemaan aidosti tutkimushenkilöiden vastaukset vai antaako tutkija omien käsitystensä vaikuttaa tulkintoihinsa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Johtopäätösten validiteettia olemme vahvistaneet tuomalla esille paljon tutkimushenkilöidemme autenttisia ilmauksia. Autenttisten ilmausten avulla lukija näkee myös itse tutkijan päättelyn ja perustelut kuvauskategorioiden rakentamisessa. (Niikko 2003, 39.)

Aineiston riittävyys

Aineistonkeruuseen liittyy kysymys siitä, kuinka paljon aineistoa kuuluisi kerätä, jotta tutkimus olisi yleistettävissä ja tieteellinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97). Olemme tutkimusta tehdessämme pohtineet, minkä verran aineistoa tulisi kerätä ja onko keräämämme aineisto riittävä. Litteroidessamme haastatteluja huomasimme, että aineisto alkoi toistaa itseään, joten koimme aineiston riittäväksi (ks. esim. Eskola ym. 2018, 33). Lisäksi kyseessä on kuitenkin opinnäytetyö, ja opinnäytetyö on harjoitustyö, jolla tekijä osoittaa oman alan osaamistaan. Tästä syystä opinnäytetöissä aineiston koko ei ole merkittävin kriteeri. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98.)

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on ymmärtää ilmiöitä tutkimushenkilöiden näkökulmasta, ja siksi tutkimuksessa laatu on tärkeämpi kuin määrä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 173). Aineistossa merkittävää on tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2008, 67). Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyys vaan tulosten yleisyys eli tulokset liitetään teoreettiseen viitekehykseen (Ahonen 1994, 152). Tutkimuksemme tulokset ovat yleistettäviä ainakin suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä, sillä kaikki tutkittavat olivat suomalaisia luokanopettajia. Pystyimme myös liittämään saamamme tutkimustulokset aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Aineistoa voidaan kerätä laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi haastatteluilla, kyselyillä, havainnoimalla ja tulkitsemalla erilaisia dokumentteja. Aineistonkeruumenetelmistä voidaan käyttää joko yhtä menetelmää kerrallaan tai monia yhdistettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Käytimme aineistonkeruumenetelmänä vain haastattelua, mutta olisimme voineet käyttää myös havainnointia. Tällöin olisimme voineet saada sellaista tietoa, jota haastatteluista ei tullut esille. Esimerkiksi havainnoimalla olisimme voineet saada enemmän tietoa opettajien tavoista toteuttaa yhteisopetusta. Silloin meidän olisi pitänyt muuttaa tutkimusotettamme, koska fenomenografia tutkii nimenomaan ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä.

Eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013, 6–7) on kirjannut ohjeet hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Hyviä käytäntöjä tieteellisessä tutkimuksessa ovat esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen teossa, tulosten kirjaamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa. Tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat eettisesti hyväksyttäviä, ja ne täyttävät tieteellisen tutkimuksen kriteerit. Muiden tutkijoiden töihin viitataan asianmukaisella tavalla. Tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida ja sen aineistot tallennetaan tieteellisen tutkimuksen vaatimusten mukaan. Tutkimusta varten hankitaan tutkimusluvut. Tutkimuksessa huomioidaan tutkimukseen osallistuvien tietosuoja.

Noudatimme tutkimuksessamme edellä mainittuja tutkimuseettisiä käytäntöjä. Olemme olleet avoimia ja rehellisiä tutkimuksen teon aikana, ja olemme kertoneet tutkimuksen eri vaiheista kattavasti. Tutkimuksessamme olemme noudattaneet tiedekuntamme laatimia tieteellisen kirjoittamisen ohjeita. Ennen tutkimusta kysyimme tutkimusluvut koulujen rehtoreilta ja tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta (ks. liitteet 2–3). Tutkielmassamme emme ole maininneet tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimiä eikä heidän henkilöllisyyttään pysty tunnistamaan tutkielmastamme. Olemme huolehtineet siitä, etteivät ulkopuoliset pääse lukemaan tutkimusaineistoamme. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6–7.)

Ennen haastatteluja kerroimme tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille, mikä on tutkimuksemme tarkoitus ja mistä tutkimuksessamme on kyse. Tutkimukseen osallistuminen oli luokanopettajille vapaaehtoista, ja he pystyivät keskeyttämään tutkimukseen osallistumisen niin halutessaan. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.)

Pohdimme ennen haastattelujen tekemistä tutkimuseettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät haastattelutilanteeseen (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan ja mukavan haastateltaville. Olimme aidosti kiinnostuneita haastateltavien vastauksista ja kuunteelimme haastateltavia aktiivisesti. (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.)

6 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISOPETUSPROSESSISTA

Tutkimusongelmanamme oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yhteisopetuksesta. Analyysissä muodostui kuusi kuvauskategoriaa, joista kolme esittelemme tässä luvussa. Luokanopettajat kuvasivat yhteisopetusprosessia opetuksen suunnittelun ja organisoinnin, toteutuksen ja arvioinnin kautta. Tuloluissa numeroimme luokanopettajat työpareiksi 1-4 ja työparit a:ksi ja b:ksi, esimerkiksi Ope3b.

6.1 Yhteisopetuksen suunnittelu ja organisointi

Suunnittelu

Kaikki työparit toivat esille, että tämän hetkinen yhteinen suunnittelu-aika on riittävä. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen koettiin helpoksi. Aluksi suunnittelun koettiin vievän paljon aikaa, mutta kun toimintatavat oli luotu, suunnittelua ei enää koettu haastavaksi. Opettajat kertoivat, että kun alussa käytetään paljon aikaa toimintatapojen suunnitteluun, tulevaisuudessa yhteinen suunnittelu on sujuvampaa.

”Että aluksi me välillä ihan istuttiin alas ja mietittiin. Että kyllä se on nyt sitten, kun ollaan päästy toistemme rytmiin kiinni.” Ope1b

”No viime syksynähän me tehtiin aika paljon töitä, silloin ihan ko meillä oli ensimmäiset työviikot niin varmaan päivittäin jouduttiin tekeen niitä linjauksia ja, mutta sitten se aika pian alko tasottuu siihen--.” Ope2b

”-- että se suunnittelu-aika on aika runsas, varsinkin alkuun. Tähän meni, että tietenkin toimintapa oli uusi, oppilaat oli uudet ja tilat oli uudet ja kaikki oli uutta. Niin piti luoda se systeemi kokonaan alusta asti.

Elikkä ne viikon rutiinit ja toimintatavat ja oppilaiden ryhmittelyt ja kaikki, niin se vei aikaa paljon.” Ope4b

Yhteisen suunnittelun koettiin vievän vähemmän aikaa kuin yksin suunnittelun. Opettajat jakoivat ideoita ja vastuuta tiettyjen oppiaineiden suunnittelussa, minkä koettiin helpottavan suunnittelua. He hyödynsivät suunnittelussa vahvuuksia. Opettajat toivat enemmän ideoita sen oppiaineen suunnitteluun, josta heillä on enemmän tietoa. Ideoiden kehittäminen työparin kanssa nähtiin yhteisopetuksen etuna.

”--ite en oo ainakaan kokenut, että se tunti viikossa ei oo hirveän paljon siihen nähden, miten paljon tunteja yleensä nyt siinä ajassa ehitään kumpikin niinku kattoo yhdessä, että minusta työmäärä on ennemminkin vähentynyt siis tietyllä lailla.” Ope3a

”Ja kyllä sitten sellanen etu, että kun keksii jonkun idean, ja sä oot yksin niin sä oot sen idean kanssa yksin ja lähet pyörittää sitä ja ehkä välitunnilla saatat jollekin rinnakkaisluokan opelle siitä. Mutta nyt kun keksit idean niin sitten toisella on heti siihen jotain lisättävää. Niinku ne ajatukset lentää koko aja siinä kesken päivän että mitä tehdään ja millä tavalla.” Ope1b

”No ehkä se, että saadaan jakaa niinku aika paljon asioita, jos lähtee siitä, että pystyy jakamaan vastuuta vaikka suunnittelussa, pystyy keskittymään tiettyihin aineisiin niinku syvemmin, kun ei tarvi niin monen aineen suunnittelua tehdä. Se on ainakin yksi.” Ope2a

Muista tutkimukseemme osallistuneista työpareista poiketen yksi työpari ei kuitenkaan halunnut suunnitella opetusta vahvuuksia hyödyntämällä. Työpari halusi, että molemmilla opettajilla säilyy aineenhallinta ja tieto siitä, missä vaiheessa oppiaineessa ollaan menossa.

”Me ei olla oikeastaan vahvuuksien kautta lähetty suunnitteleen.” Ope2b

”Ei, koska me niinku haluttiin, että me kaikkia oppiaineita niinko päästään molemmat.” Ope2a

Luokanopettajien tavat suunnitella yhteisopetusta poikkesivat paljolti toisistaan. Yksi tutkimuksemme työpareista ei ollut varannut suunnittelulle virallista suunnitteluaikaa, vaan he suunnittelivat yhteisopetusta esimerkiksi työpäivän aikana. Tämä työpari kertoi, etteivät he tarvitse erillistä, ennalta sovittua suunnitteluaikaa.

”Mutta ei me siihen suunnitteluun paljon, me suunnitellaan aika paljon siinä hetkessä. Tai kun tulee sellanen tilanne, että toisella on joku idea, niin saattaa olla että se suunnitellaan siinä päivän aikana jo sinne seuraavalle päivälle tai seuraavalle viikolle joku juttu. Sitten tietenkin välillä jäädään, saatetaan koulupäivän loppuun istutaan ja mietitään joku valmiiksi. Mutta ei me olla koettu, tai mie ainakaan raskaaksi sitä.”

Ope1b

Yhdellä työparilla oli taas selkeä jako siitä, kuinka he suunnittelevat opetuksen. He jakoivat vastuun tietyissä oppiaineissa, ja vastuu vaihtui joka toinen viikko, niin että molemmat pääsivät suunnittelemaan kaikkia oppiaineita. Tämä työpari jakoi yhteiset suunnitelmat sähköisesti, jolloin he pysyivät ajan tasalla siitä, mitä tulevalla viikolla tehdään.

”Ja sitten me ollaan jaettu se vastuu niissä oppiaineissa, että Ope2a suunnittelee tietyt asiat seuraavalle viikolle ja mie taas toiset asiat ja se vaihtuu joka viikko se, että kummallakin säilyy tatsi tavallaan siihen, missä ollaan menossa, että suunnittelujakso ei ole liian pitkä sitä yhtä oppiainetta kohden.” Ope2b

”--viikon saman oppiaineen tuntien sisällöt niinkö suunnittelee ja se on varsinkin niinku nyt kun on päässyt siihen rutiiniin niin aina meillä on tuo google-kalenteri käytössä, mihin me kirjataan ja molemmat näkee ne suunnitelmat sieltä ja se on toiminut kyllä hyvin.” Ope2a

Yksi työpari oli järjestänyt suunnitteluun aikaa yhden tunnin viikkoa kohden, ja he suunnittelivat silloin kaikki seuraavan viikon oppitunnit. He sanoivat, että yksi suunnittelutunti oli riittävä. Jos osa oppitunneista jäi suunnittelematta, he jakoivat vastuun tuntien suunnittelusta.

"No meillä on lukkariin merkitty yks kokonainen tunti, millä ois tarkoitus saada suunniteltua pääpiirteittäin ne seuraavan niinku viikon yhteiset tunnit." Ope3b

"--jäänyt vaikka suunnittelematta niin, että ollaan jaettu sillai että suunnittele sä nuitten päivien tuntien ja sitte jaettu vaan silleen, että tämä aihe, mutta suunnittele sä tää tunti ja toiselle sitten toinen, mutta yleensä ollaan kyllä saatu tehtyä ne sen tunnin aikana." Ope3a

Yhdellä työpareista oli lukujärjestykseen varattu kaksi tuntia yhteistä suunnittelu-aikaa. Toisella suunnittelutunnilla mukana oli myös erityisopettaja. Opettajat ja-koivat tarvittaessa vastuun oppituntien suunnittelusta, jos yhteisten suunnittelutuntien aikana kaikkia oppitunteja ei ehditty suunnitella.

"No me ollaan lukujärjestykseen sovittu jo silloin syksyllä, kun lukkarit saatiin niin kaksi tuntia viikottain, perjantaisin 12-14 on meidän yhteistä suunnitteluaikaa. Ekan tunnin ajan siinä on myöskin erityisopettaja paikalla, jonka kanssa tehdään ne seuraavan viikon yhteiset tunnit ja mietitään läpi ne yhteiset asiat ja sen jälkeen jäädään vielä tekemään ne meidän omat yhteiset asiat. -- Ja siitä pidetään kiinni, se aika on niinku lukkarissa ja on meidän sidottua työaikaa." Ope4b

Opetuksen organisointi

Opetuksen organisoinnissa eniten haasteita loivat tilat. Ne koettiin liian pieniksi ja vaikeiksi muokata. Yhdellä työparilla tila aiheutti eniten haasteita, koska heillä ei ollut kahdelle luokalle yhteistä luokkaa, vaan erilliset luokat, joiden välissä oli väliseinä. Tämän takia työtapojen suunnittelu oli haastavaa, ja se vaikeutti oppilaiden ryhmäytymistä.

"Ja se luokkatila meillä ei oo ehkä paras mahdollinen tähän, et ne on kaks erillistä luokkaa, joihin voi avata sen väliseinän." Ope3b

"Mä tilan koen välillä ongelmalliseksi." Ope1a

"Pikkusen se, tai aika paljonki se rajaa sitä niinku työ, työtapoja. Että kyllä se hankaloittaa se tila." Ope3a

Yhdellä työparilla taas oli yhteisopetukseen ihanteellinen luokkatila. Luokkatila oli tarpeeksi iso ja malliltaan pitkä, mistä oli hyötyä, kun organisoitiin opetusta. Luokkatilan koko mahdollisti sen, että kaikki oppilaat olivat koko ajan samassa tilassa.

"Meillä on siinä mielessä varmaan se luokkakin hyvä, ko se on vähän semmonen pitkän mallinen niin tavallaan toiseen päähän luokkaan ja toiseen päähän niin siinä on aika iso välimatka, että ne ei välttämättä saa edes katsekontaktia ne tietyt tyypit, jos me laitetaan ne istumaan, että se rauhoittaa myös tosi paljon." Ope2b

Yksi työpari oli tehnyt luokkatilan suhteen sellaisen ratkaisun, että oppilailla ei ollut omia paikkoja. Tällöin oppilaiden oli helppo siirtyä luokan sisällä paikasta toiseen, ja työskentelypaikkoja oli enemmän.

"Oppilaat saa aika paljon valita työskentelypaikkaa ja alun semmosen hakemisen jälkeen kaikille on löytynyt semmonen aika luonteva työskentelypaikka. Joskus toki ohjataan siihen, että mikä porukka lähtee pulpettiluokkaan ja mikä jää sohvaluokkaan ja näin. Mutta aika luontevasti ne löytyy ne paikat. Meillä ei oo kellään nimettyjä paikkoja täällä. Kaikki pöydät, pulpetit ja muut yhteiskäytössä. Kellään ei oo omia paikkoja. Oppilailla on nuo reppunaulakot ja sitten on tuollaset lokerot, mihin ne laittaa tavarat. Sekin tekee sitä joustavuutta siihen kun kukaan ei oo silleen kiinni omassa paikassa." Ope4b

Yhteisopetuksen suunnitteluun ja organisointiin vaikuttavat myös luokanopettajista riippumattomat tahot. Opettajat totesivat tärkeäksi sen, että lukujärjestykset on alun perin suunniteltu niin, että yhteisopetus on mahdollista.

"Ku viime vuonna meillä oli enemmän niitä vaihtotunteja, että joku muu piti niitä oppiaineita meiän luokalle. Se syö sitä yhteisopettajuutta ja semmosien isojen oppikokonaisuuksien tekemistä, ko ai niin, nyt se on se tunti. Nyt ollaan enemmän koko porukka yhdessä." Ope2b

”Niin nää kaikki on oikeestaan meistä riippumattomista syistä, mitkä aineet on onnistunut yhdessä ja mitkä ei, että meiän lukkarit ei mennyt täysin yks yhteen.” Ope3b

”Niin se tila ja sitte lukujärjestys, niinku ne on ne isoimmat. Lukujärjestys jo lähtökohtasesti on sillee, että sitä ei oo suunniteltu, niin että se kävis meillä yhteen. Se pitäis alun pitäenkin suunnitella sillain. Se taas ei oo ollu meiän tehtävä.” Ope3a

Yhteisopetusluokka nähtiin yhtenä luokkana, ja tästä syystä toisen opettajan sairastuessa hänen tilalleen ei välttämättä otettu sijaista.

”Jos jompikumpi on pois niin sitten niinkö ehkä se, että jos ei sitten otetakaan sijaista, niin ehkä vähän kokee jos ite on ollut pois, niin sitten, että kaikki kaatuu toisen niskaan.” Ope2a

6.2 Yhteisopetuksen toteutus

Luokanopettajat toteuttivat yhteisopetusta monilla eri tavoilla. Työparit käyttivät monipuolisia opetusmenetelmiä. Työparit eivät kutsuneet toteuttamiaan opetusmalleja kirjallisuudessa mainituilla nimillä, mutta heidän käyttämistään malleista löytyi samoja piirteitä kuin kirjallisuudessa mainituilla.

Opetusta toteutettiin niin, että opettajat pitivät yhdessä oppitunnin alussa opetus-
tuokion. Opettajat kertoivat opetuksen olevan sujuvaa vuoropuhelua, jossa he täydentävät toistensa puhetta. Tätä mallia kutsutaan kirjallisuudessa tiimiopettamiseksi (ks. Rytivaara ym. 2017, 17).

*”Toinen puhuu ja toinen on hiljaa, ja toinen lopettaa niin toinen jatkaa.”
Ope1b*

”--mutta se on semmosta vuoropuhelua meillä.” Ope3a

”Toinen vähän niinkö alottaa ja toinen jatkaa, mutta ei me niinkö sovita etukäteen, että veäppä sie nyt matikassa tuo vaan enemmänkin, että

no toinen on ehkä koneella ja hallinnoi sitä mutta, ja toinen alottaa ja toinen jatkaa siitä mihin toinen jäi, että aika semmosta vapaasti, että kumpi nyt sattuu alottamaan.” Ope3b

Opettajat käyttivät opetuksen toteuttamisessa paljon opetusmallia, jossa toinen opettaja vastasi opetuksesta ja toinen ylläpiti työrauhaa. He kertoivatkin tämän opetusmallin lisäävän työrauhaa. Kirjallisuudessa tästä opetusmallista käytetään nimeä avustava opetus (ks. Saloviita 2016, 20).

”No jonku verran käytetään sitä, että tavallaan miten meän rooli on, että jos on se suunnitteluvastuu on vaikka jollakin tunnilla mulla niin mulla on tavallaan se opetusvastuu ja ikään kuin opettajohtoisesti ja toinen on sitten niinku sen tarkkailijan roolissa.” Ope2a

*”Se vähän riippuu, niinku esimerkiksi kuviksessa se on yleensä Ope3b, joka niinkö kertoo se tai antaa ohjeistuksen siihen tehtävään-
-.” Ope3a*

”--toinen voi koko ajan seurata ja huolehtia siitä, että kaikki on tekemässä oikeita juttuja eivätkä touhua jotain ihan muuta--.” Ope1b

Opettajat toteuttivat opetusta tavallisesti niin, että he pitivät ensin yhteisen opetustuokion, jonka jälkeen oppilaat siirtyivät työskentelemään eri paikkoihin. He kiertelivät luokassa ja auttoivat oppilaita työskentelyssä. Työtapana käytettiin usein myös pari- ja ryhmätöitä.

”Aina aloitetaan yhteiset asiat tuolta sohvaluokasta. Siellä on iso sohva ja sitten penkkejä ja siinä sitten istutaan ja kuunnellaan se aloitus ja lauletaan ja otetaan ne ohjeet vastaan ja sitten lähetään työskentelemään eri paikkoihin.” Ope4b

”Voi olla, että me ollaan, monesti onkin niin että me kokoonnutaan keskelle luokkaa ja sitten siinä annetaan ohjeet ja lähdetään seuraaviin hommiin tai mikä nyt onkaan.” Ope1b

”Sitten riippuu, onko itsenäistä työtä vai pari- vai ryhmätyötä. Sitten jos on pari- tai ryhmätöitä niin pyritään sekottamaan luokkien oppilaita

keskenään ja siinä saa sitten vähän valita sitä työskentelypaikkaa, niin sitten ei tarvi välttämättä olla pulpetilla voi olla lattialla ja joku voi mennä käytävälle. Mutta on se yleensä se tunnin alotus semmonen, että alotetaan aina jommankumman puolella on se opetustuokio tai sitten ohjeistus siihen tehtävään, mitä tullaan tekemään.” Ope2a

6.3 Yhteisopetuksen arviointi

Luokanopettajat toteuttivat oppilaiden arviointia eri tavoilla. He totesivat yhdessä arvioimisen haasteelliseksi, koska oppilaita oli niin paljon.

”Koska muuten meillä tulis niitä 36 niitä arviointikeskusteluja ja me ei lähettäis täältä koko iltana kotiin.” Ope2b

”--se ois aika valtava työmäärä.” Ope3b

Arvioinnissa koettiin hyödylliseksi se, että opettajat pystyivät keskustelemaan oppilaiden arvioinnista toistensa kanssa ja kysymään toisen mielipidettä. Jatkuva arviointi olikin se arvioinnin muoto, jossa yhteistyö tuli eniten esiin. Sen ajateltiin helpottavan virallisemmän arviointityön tekemistä, koska opettajat pystyivät keskustelemaan havainnoistaan oppituntien aikana ja niiden jälkeen.

”--voi kysyä, että mitä mieltä, vaikka käyttäymis tai tuntiaktiivisuus tai semmoset, mitkä nyt näkyy niillä yhteisillä tunneilla, mutta lähtökohtaisesti ei niin, että jokaisen oppilaan kaikkia arviointeja ei olla mietitty yhdessä.” Ope3b

”Ja ainahan ne auki puhutaan ja kysytään sitä ehkä vahvistusta omalle mielipiteelle tai sitten kysytään, jos ei oo sitä mielipidettä, että miten sinun mielestä se näyttäytyy se tilanne tai osaako tämä sitä, tätä ja tuota. Mutta kyllä ne aina auki puhutaan, että sillä tavalla ei oo sellasta itsenäistä, yksinäistä arviointia varmaan ollenkaan.” Ope4a

"No sitten tämmöstä, ehkä jatkuvaa arviointia niin me aika paljon keskustellaan tai sitten sanotaan, että, hei tuo oli muuten aktiivinen tänään, että pitäiskö laittaa positiivista Wilma-merkkiä tai semmosta niinku keskustelemalla ehkä sitä jatkuvaa arviointia." Ope2a

Osa opettajista päätti yhdessä numerot todistuksiin, osa päätti vain oman luokkansa oppilaiden todistusnumeroista.

"Sitten kun lähetään miettimää numeroita niin sitten otetaan kaikki testit mitä on ja niputetaan ne ja yhdessä mietitään, että mikä se oppilaan numero on." Ope1b

"Ja sitten kevättoikkareissahan me yhdessä viime vuonna päätettiin kaikki numerot." Ope2b

"Nythän tavallaan ensimmäiset semmoset virallisemmat arvioinnin on tässä joulun alla, niin aika lailla me ollaan omamme tehty." Ope3b

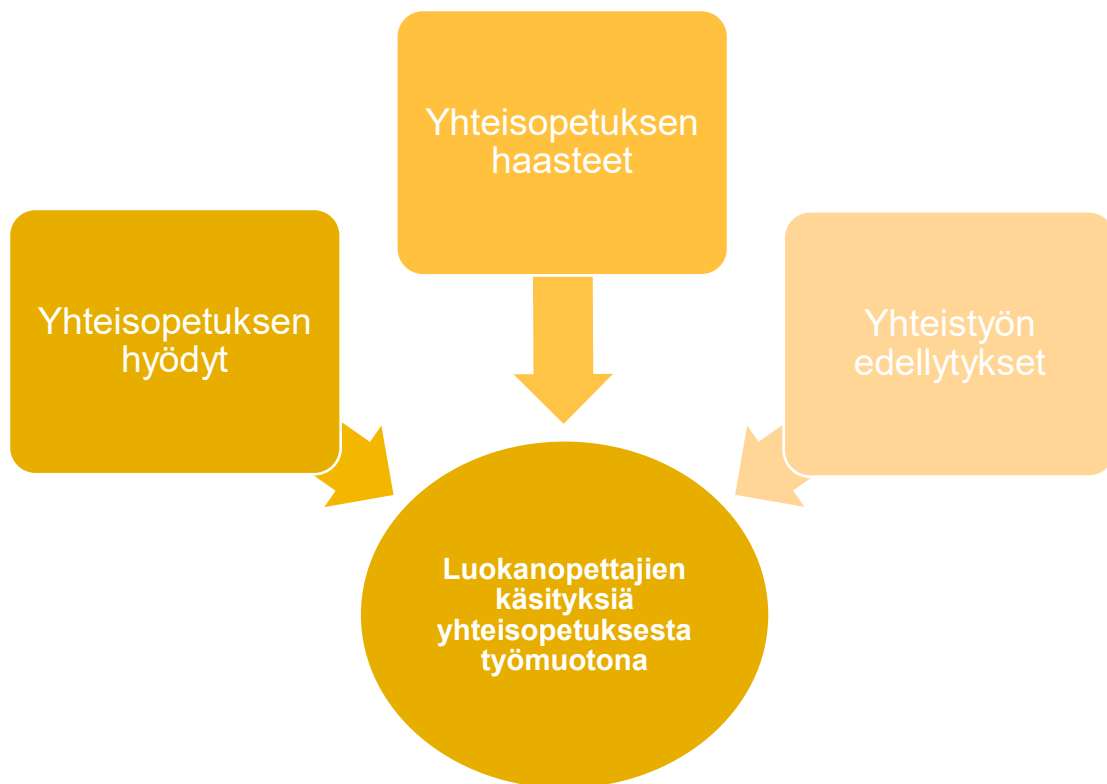
Opettajien tavat tarkistaa kokeet poikkesivat myös toisistaan. Osa opettajista vuorotteli tarkistusvastuun kanssa, osa tarkisti oman luokkansa oppilaiden kokeet. Opettajat päätyivät jakamaan kokeiden tarkistusvastuun, jotta kokeiden pisteytys olisi yhtenevä.

"--että kyllä kokkeet ja kaikki on sitte niin, että minä tarkista omani ja Ope3b tarkistaa omat. Että ihan sillain on vielä mennyt, että toistaseksi ainakin näin." Ope3a

"No jos lähetään vaikka koearviointista, niin me yleensä otetaan, vaikka jos meillä on matikan koe, niin toinen meistä ottaa sen tarkistusvastuun koko konkkaronkalle. Sitä me aluksi, eikö me aluksi vähän niinkö, että tarkistetaan ne omat kokkeet, mutta meän piti sitten niin paljon keskustella kaikista pisteytyksistä ja muusta, että päädyttiin tähän. Ja se on toiminut ihan hyvin." Ope2a

7 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISOPETUKSESTA TYÖMUOTONA

Tässä tulosluvussa esittelemme tutkimuksemme kolme kuvauskategoriaa, jotka ovat yhteisopetuksen hyödyt, yhteisopetuksen haasteet ja yhteistyön edellytykset. Luokanopettajat arvioivat yhteisopetuksen hyötyjä ja haasteita sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta.



Kuvio 3 Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta työmuotona

7.1 Yhteisopetuksen hyödyt

Hyödyt opettajalle

Opettajat sanoivat, että oppituntien jatkuvuuden kannalta on hyvä, että luokassa on kaksi opettajaa. Jatkuvuudella opettajat tarkoittivat sitä, että vaikka oppitunti keskeytyisi, opetusta voidaan jatkaa. Toinen opettaja jatkaa opetusta ja toinen opettaja hoitaa asian.

”Tai sitten, vaikka välkän jälkeen välienselvittelytilanne, niin toinen voi aloittaa tunnin ja toinen käytävällä selvittää sitä välkällä tapahtunutta asiaa.” Ope3b

”--käytännössä, että jos on joskus sellanen vaikka, että jollakin oppilaalla on vaikka koe tekemättä, niin toinen voi jäähä pitämään hetkeksi sitä luokkaa ja sitten toinen voi käydä pitämässä vaikka ne päässälasut, mikä tehtiin tässä justiin. Sillon jos on vaan yksin, niin siinä on vähän vaikeampi sitten mennä, että.” Ope3a

Kaksi opettajaa pystyy ylläpitämään työrauhaa helpommin. Toinen opettaja voi keskittyä työrauhan ylläpitämiseen, kun toinen pitää opetustuokiota.

”Työrauhan saa sillä tavalla paremmin, on silminä, toinen opettaa niin toinen on sitten silminä.” Ope1a

*”--toinen voi koko ajan seurata ja huolehtia siitä, että kaikki on teke-
mässä oikeita juttuja eivätkä touhua jotain ihan muuta--.” Ope1b*

Toisesta aikuisesta oli apua ja tukea oppilastilanteiden selvittelyssä. Haastavissa oppilastilanteissa opettajat jakoivat vastuuta ja turvautuivat toisiinsa.

”Aivan huippu asia, ettei yksin tarvitse kaikkia niitä asioita kantaa. Että on aina ne toiset silmät, jotka on nähnyt sen asian ja jotka tietävät siitä jo jotain, jos pitää vaikka jotakin vaikka lähtee selvittämään tai muuta niin pystyy sitten ottaa sen toisen kaveriksi. Se on hyvä asia.” Ope4b

"Kyllä, niinku haastavissa oppilastilanteissa, vaikka niin se on tosi tärkeä ja hyvä, että siinä on toinen vieressä ja pystytään yhdessä pohtimaan, ettei tarvi olla yksin." Ope2a

Yhteisopetuksen avulla he pystyvät jakamaan vastuuta. Opettajat toivat myös esille, että on tärkeää pystyä jakamaan hyvät ja huonot tunteet ja kokemukset jonkun kanssa päivän aikana.

"Niin on kahdet hartiat, myös kantamaan niitä murheita ja semmosia vaikeempia asioita ja toki ilojakin jaetaan ja kannetaan yhdessä." Ope4a

"Ja justiinsa seki, että aina ku on niitä vaikeampia hetkiä ja tilanteita ja oppilasasioita niin pystyy aina niistä aina sitten keskustelemaan ja saamaan toiselta sitten tukea niillekki." Ope3a

"Mie näkisin tosi isona etuna sen niin sanotusti ilojen ja surujen jakamisen. Eli meillä on aina joku, joka näkee siinä meän huippuonnistumiset opettajana, mutta sitten on myös se, joka jakaa ne haasteet. Voi yhdessä pohtia, että no miten tässä tilanteessa vois tehdä." Ope2b

Opettajat kertoivat, että he pystyvät hyödyntämään omia vahvuuksiaan opetuksessa. He kertoivat myös, että opetusmenetelmät monipuolistuvat, kun suunnittelussa hyödynnetään kahden opettajan vahvuuksia.

"Meillä on erilaiset erikoistumisaineet tai syventävät opinnot, niin meillä on tavallaan viidessä oppiaineessa sitten sitä potentiaalia sitten pikkusen ammentaa vähän enemmän opinnoista mitä ollaan saatu aikoinaan." Ope1a

"--vaikka se, että siinä on kahen opettajan ideat, opetusmenetelmien ja muitten monipuolistuminen, ku siinä on kaks, niinku ne molempien vahvuudet on käytössä heillä." Ope3b

"Ja sitten se, että molemmat voi tavallaan käyttää sitä omaa parasta osaamistaan. Se, että mulla ei oo taitoa opettaa musiikkia, mutta

Ope4a:lla on se taito ja sitten taas toisinpäin. Voi niinku tavallaan jaloistaa, voi käyttää enempi sitä omaa vahvuuttaan ja tuoda sitä siihen työpariin ja toinen kantaa niissä kohdissa, kun mulla ei välttämättä sitä taitoa ookaan. Vähän sellanen tasapainottelu, molemmat tuo siihen samaan pottiin.” Ope4b

Yhteisopetuksen nähtiin edistävän työssä jaksamista. Opettajat toivat esille, että työparin kanssa keskusteleminen auttaa purkamaan vaikeita tilanteita ja pääsemään niistä yli. He kertoivat, että työpari tukee ja kannustaa haastavien päivien jälkeen.

”Ja sitten tietenkin se, että siellä jaetaan koko ajan sitä arkea. Mutta sä jaat koko ajan, että jos tulee joku ongelma, niin sulla on heti kaveri, jonka kanssa voit sen jakaa. Joku hankala tilanne, oppilastilanne tulee siinä, niin sulla on heti työpari, sun ei tarte lähtee hakemaan sitä mistään vaan se on aina siinä. Kaikki hoidetaan yhdessä niin se kyllä keventää.” Ope1b

”Sitä monesti on aateltu päivän päätteeksi, että ei vitsi, että nyt ei kyllä yhtään mennyt, mutta ei se auta kuin mennä ylöspäin vain tästä. Että siinäkin on auttanut se, että toinen on siinä, jolle voi sanoa, että nyt meni niinku ihan päin mäntyä, mutta, että kohta jo naurattaa. Jos ois yksin niin jäisi miettimään ja pyörittämään sitä, että ei vitsi, että mulla ei onnistu ja mikä tässä meni ja kannattaakohan mun enää tätä tehdä ja mitenköhän tästä nyt eteenpäin. Sitä jäisi niinku pyörittämään paljon pitemmäksi aikaa.” Ope4a

”Se on toisaalta niinku mukava, ku ite ainaki kokkee vielä paljonki semmosia epävarmuuden tunteita ja sitä että niinku miettii, että tullee niitä päiviä että ajattellee, että mä oon niin huono ja sitten jotenki toinenki on nuori niin pystytään sillai tukemaan ja kannustamaan ja sitten taas toinen päivä voi olla paljon parempi.” Ope3a

Hyödyt oppilaalle

Opettajat kertoivat, että yhteisopetuksesta on hyötyä myös oppilaille. Oppilaat oppivat tuntemaan kaksi turvallista aikuista. Yhteisopetuksen myötä oppilaalla on mahdollisuus valita kumpaa opettajaa lähestyä.

"--toiset hakeutuu helpommin naisen tykö, toiset helpommin miehen tykö. Ja sitten saa sen miehen mallin ja naisen mallin." Ope1a

"--siinä on kaks turvallista aikuista, jotka tulee tutuksi, et niinku on tavallaan mahdollisuus kertoa niistä omista asioista niinku useammalle aikuiselle" Ope3b

"Että on kaksi aikuista ja kyllä ne meihin aika lailla sulavasti molempiin niinko ottaa kontaktia ja sitten ja jos toisen kanssa on mennyt sukset ristiin niin voi mennä toisen tykö. Sillä lailla varmaan osalla." Ope2a

Opettajat pohtivat, että oppilaat saavat monipuolisempaa opetusta, kun he hyödyntävät omia vahvuuksiaan eri oppiaineissa.

"--tää on ollut hirveen hyvä, että meillä on ne eri oppiaineet, johon me ollaan syvennetty opiskeluaikana ja niin me saadaan sitten maksimallinen hyöty koko luokallekin siitä sitten." Ope1a

"--että siinä on kahen opettajan ideat, opetusmenetelmien ja muitten monipuolistuminen, ku siinä on kaks, niinku ne molempien vahvuudet on käytössä heillä--." Ope2b

Yhteisopetuksen avulla opettajat voivat antaa enemmän apua oppilaille. He pysyvät vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin yhteisopetuksen avulla. Opettajat kertoivat, että kaksi opettajaa myös huomaa eri asioita oppilaista, mikä on syventänyt oppilaantuntemusta.

"--oppilaat mun mielestä saa enemmän apua." Ope1b

"Ja haluttiin kokeilla semmosta jotakin uutta millä pystyttäisiin vastaamaan niihin lasten tarpeisiin, niihin eritasoisin tarpeisiin mitä lapsilla

on. Haluttiin sitten tällä mallilla ja useammalla aikuisella niinkö lähteä tukemaan lapsia paremmin. ” Ope4b

”Toinen huomaa jostakin oppilaasta jotakin, jota toinen ei oo huomannut. Miekin, vaikka on oppilaantuntemus hyvä, niin oon tänäkin syksynä oppinut paljon minun oppilaista semmosta mitä en oo hoksannut aikaisemmin, kun on Ope1b:n kanssa jutellut.” Ope1a

Opettajat kertoivat, että he voivat tukea oppilaiden oppimista paremmin. He näkivät tuen parhaiten olevan sitä, että luokassa oli kaksi turvallista aikuista, jotka pystyivät antamaan aikaa.

”Meillä on kaikista tuen portaista oppilaita luokassa. Kyllähän sitä tukea pystyy siinä antamaan kun ihan se kahden aikuisen läsnäolo ja kahdet silmät tai neljät silmät.” Ope2b

”Ja antamaan sitä aikaakin, se on yksi tukimuoto.” Ope4a

”Kyllä minun mielestä on todellakin hyötyä, että esimerkiksi jos on vaikka joku, joka tarvii enemmän tukea niin sitten vaikka se, joka ei oo siinä opetusvastuussa niin pystyy sitten siinä samalla.” Ope2a

Parhaimmassa tapauksessa oppilaiden ei tarvitse lähteä omasta luokastaan erityisopetukseen. Tutkimuksemme yhteisopetusluokista vain yhdellä oli mahdollisuus saada erityisopettaja luokkaansa. Muiden työparien tukea tarvitsevat oppilaat kävivät erityisopettajan luona.

”-- että on meilläkin ollut paljon semmosia oppilasryhmiä, mistä tukea tarvitsevat lapset on lähtenyt, lähteneet erityisopetuksen luokse jonnekin toisaalle, ja se on ollut hirveän irrallista se heidän elämä ja semmosta käytävillä kulkemista edestakaisin. Se oppimisen aika on mennyt siihen kulkemiseen, ja ei oo kokenut sellasta ryhmään kuulumisen tunnetta ja itelläkään ei oikein oo ollut sitten loppu viimein käsitystä, missä kohtaa se lapsi menee, että mitä se osaa. Niin, nyt toteutetaan sitä tukeakin sillä tavalla, että tuki tulee lapsen luokse ja lapsi ei lähde täältä omasta ryhmästä mihinkään.” Ope4b

7.2 Yhteisopetuksen haasteet

Haasteet opettajalle

Työparit toivat esille yhdeksi yhteisopetuksen haasteeksi suuren luokkakoon. Oppilaisiin tutustuminen vei enemmän aikaa, koska yhteisopetuksen luokassa heitä on kaksinkertainen määrä kuin luokassa yleensä on.

”Sitten alussahan mulla oli vaikea, kun mulla oli 38 uutta oppilasta eli oppia tuntemaan kuka on kuka.” Ope1a

”Mutta ite mie ehkä nää, just ku kerralla tuli niin paljon, että kaikki oli meille uusia oppilaita. Niin aika paljon oppilaita on semmosella, me ollaan käytetty sanaa, harmaalla alueella, tietyt oppilaat nousee positiivisesti sieltä ylös, ja sitten ne negatiivisesti käyttäytyvät ehkä vielä. Mutta sitten on paljon sitä harmaata, että mietitään, että hei miten sillä vaikka meni tuo päivä.” Ope2b

Haasteet oppilaalle

Opettajat kertoivat, että osalle oppilaista suuri oppilasmäärä voi olla haaste. Suuresta määrästä oppilaita lähtee enemmän ääntä, ja oppilaat kokevat melun häiritsevän opiskelua. Opettajat pohtivat, että oppilailla, joilla on keskittymisvaikeuksia, voi suuri luokka häiritä entisestään keskittymistä.

”Mutta ehkä siinä on se haitta, mä oon miettinut, että ne, joilla on (oppimisvaikeuksia). Kun pitää seurata montaa henkilöä ja jos on keskittymiskyvyn kanssa ongelmia, niin niille tulee niitä impulsseja enemmän niissä isommissa luokissa.” Ope1a

”Sitten kun oppilaita haastateltiin viime viikolla niin mitä haluaisivat muuttaa luokassa niin joku kysyi, että eikö joskus voitais olla vaan yksi luokka. No että minkä takia, että kertokaa mikä syy? No kun on niin paljon hälinää. No onko muita syitä kuin hälinä? No ei.” Ope1b

"Tuskin koskaan löydetään semmosta keinoa, mikä sopisi ihan kaikille. Joku hyötyy pienemmästä ryhmästä ja silloin tämä ei ole hänelle se paras paikka tämmönen, vaikka kuinka hyvin pystyttäisiin järjestämään ryhmittelyä ja tiloja. Että aina löytyy niitä, jotka hyötyy jostakin muusta." Ope4a

Oppilaan persoonalliset piirteet voivat myös vaikuttaa hänen sopeutumiseensa isoon yhteisopetuksen luokkaan. Ujot oppilaat voivat kokea ison luokan pelottavana, ja heillä voi kestää kauemmin sopeutua luokkaan.

"Mutta ehkä sitten jos miettii niin yksittäisen oppilaan kannalta joka on temperamentiltaan kovin ujo ja arka, niin se voi olla tollanen iso luokka semmonen ei niin kiva heidän mielestä. Se on ehkä yksi semmonen haaste. Oppilaan kannalta sitte." Ope2b

"-- huomaa myös ehkä oppilaitten persoonasta että silleen, ketkä on niinkö hyvin semmosia sopeutuvaisia ja sosiaalisia niin he ehkä enemmänkin tykkää sitte siitä." Ope3a

Osa työpareista toi esille sen, että jos yhteisopetus aloitettaisiin heti ensimmäisellä luokalla, oppilaat sopeutuisivat siihen nopeammin. Monilla oppilailla on käsitys tavallisesta luokasta ja siitä, että luokassa on vain yksi opettaja, minkä takia yhteisopetukseen sopeutuminen voi olla heille haastavaa.

"Ja voi olla, että ekaluokkalaiset varmaan sopeutu siihen tavallaan nopeammin, koska kaikki on uutta heille ja tää on heille se normaali tapa olla. Ja sitten kakkosluokkalaiset, jotka on jo vuoden ollut toisenlaisessa ympäristössä, niin heillä se kesti ehkä pikkusen kauemmin." Ope4b

"Minusta niillä vaatii niinku kypsyttely aikaa jonkun verran, että tokihan heidän käsityksensä koulunkäynnistä on muotoutunut sen kahen ensimmäisen vuoden aikana niin, että on se oma luokka ja vaan se oma ope opettaa ja ollaan vaan niitten luokkakavereitten kanssa, että--." Ope3b

7.3 Yhteistyön edellytykset

Haastatteluissa kysyimme työpareilta, millainen olisi hyvä työpari ja millainen ei olisi sopiva työpari yhteisopetuksessa. Opettajilla oli kokemusta vain toimivasta yhteistyöstä, mutta he pohtivat, millaisen työparin kanssa yhteisopetus ei onnistuisi.

”Ja minkälainen ei, ehkä semmonen, joka haluaa pitää liikaa langat omissa käsissä.” Ope2a

”Semmosen hyvin autoritäärisen, itsekkään, omistushaluisen, joka ei näkisi ollenkaan toisen sijaa eikä antaisi hänelle tilaa niin semmosen kanssa olisi varmaan aika vaikeeta tehdä hommia.” Ope4a

”Toki se, että jos kemiat ei käy yhteen niin ei silloin kannata lähteä kokeilemaan, että olisi samassa luokassa. Jos se ei synkkaa niin mun mielestä on ihan turha väkisin lähteä yrittämään.” Ope1b

Opettajat toivat esille, että yhdessä opettaminen vaatii joustavuutta. Kun opetetaan yhdessä, täytyy ottaa toinen opettaja ja hänen tapansa toimia huomioon. Opettajat ovat tottuneet toimimaan yksin, ja yhdessä opettaminen on uusi tilanne, kun opettaja ei enää päättäkään yksin kaikesta.

”Kyllä sitä joustavuutta aina tarvitaan. Ja vähän sitä hulluttelutaitoa, heittäytymistä.” Ope1a

”Mutta siis semmonen joustava, toisen huomioon ottava, tilaa antava, mutta toisaalta taas tilaa ottava. Ettei tarvi ite niinku ohjata, että meepä siihen nyt. Sellanen ihana kultanen keskitie. Ja yhteistyötä haluava, että sitten jos joutuisi pakottamaan sitä kaveria siinä ja se ois vähän vasten tahtoansa, niin se tuntuisi varmaan vähän vaikealta yhtälöltä.” Ope4a

Yhteisopetuksessa työparien persoonallisuuden piirteiden yhteen sopiminen on tärkeää. Kaikki opettajat toivat myös esille, että yhteisopetuksen onnistumiseen tarvitaan huumorintajua.

”Ja sitten meillä on samanlainen huumorintaju, että ollaan yhtä hölmöjä molemmat. Ja sitten niinku meän kemiainkin kohtaa.” Ope2a

”Kyllä mie nään tosi vahvana sen, että ne persoonat kohtaa ja se temperamentti tietyllä tavalla. Me arvostetaan samanlaisia asioita ja halutaan, että se luokka käyttäytyy tietyllä tavalla. Semmosten linjausten tekeminen. Just se sama huumorintaju vaaditaan myös.” Ope2b

Opettajat pohtivat, että yhteisopetuksen onnistumisen kannalta työpareilla tulisi olla samanlaiset käsitykset opettamisesta ja oppimisesta. Myös opettajien arvojen tulee olla yhtenäiset.

”--arvomaailma on hyvin paljon samanlainen ja se tapa opettaa ja ajatella lapsista ja niiden tavasta oppia on hyvin samanlainen, niin se jotenkin luontevasti sitten ajatus siitä, että ehkä yhteistyö on sitten helpoa ja ehkä tuloksia tuottavaakin, kun se tuntuu helpolta.” Ope4a

”Kyllä. Ja me ollaan vähän samanlaisia opettajapersoonia, arvostetaan samanlaisia asioita tuolla luokassa ja vaaditaan niitä myös oppilailta, niin se on helppo tehdä ne yhteiset linjaukset.” Ope2b

Myönteinen suhtautuminen ja motivaatio ovat tärkeitä opettajien välisen yhteistyön onnistumisen kannalta. Asennoituminen työhön vaikuttaa työssä viihtymiseen ja jaksamiseen.

”Ehkä se on tosi paljon asennoitumisestakin myös kiinni, ettei nää niitä uhkia ja hankaluuksia vaan yrittää suhtautua positiivisesti.” Ope2b

”Asenteet on hirveen tärkeitä, että on myönteisellä asenteella ja motivaatiolla liikkeellä--.” Ope1a

Yhteisopetuksessa työparin välinen luottamus on todella tärkeää. Molempien opettajien pitää saada olla oma itsensä. Kun opetetaan yhdessä, on opettajien luotettava toisiinsa, ja ilmapiiriin tulee olla kannustava ja positiivinen.

”Eikä siihen tarvitse ylimäärästä energiaa siihen, että tehtäisiin nyt yhdessä tai alkais jännittää, kun se tulee tuohon niin arvioikohan se mua.” Ope4a

"--molemmat voi heitellä ideoita eikä kumpikaan niinku ajattele, että vitsi ku ei uskaltais sanoa omaa tai ei uskaltais kommentoida sitä toisen ideaa." Ope3a

"--ite ei tarvi olla niinkö aina kaikki hanskassa vaan pystyy täysin luottamaan, että toinen vettää sen aivan varmasti hyvällä tavalla, vaikka se ois ihan erilainen mitä oot koskaan aikasemmin sen vetänyt." Ope1b

Opettajilla on hyvä olla samanlaiset käsitykset luokan säännöistä ja työrauhasta. Opettajien tulee myös suhtautua työhön samalla tavalla.

"Jos sen toisen opettajan tapa ajatella ja opettaa on liian toisenlainen." Ope1b

"Ei toimi ollenkaan, jos on aivan päinvastaset ajatukset pedagogiikasta tai arvot tai työmoraali. Työmoraali on ehkä se mikä, jos on täysin poikkeava niin ei tuu sitten mitään." Ope4b

"Sitten vaikka toinen haluais vaikka vaan tosi toiminnallista ja toinen on sitten enemmän semmonen opettajajohtoinen." Ope3a

Yksi työpareista toi esille sen, kuinka työparin huomattavasti pitempi työkokemus voi olla esteenä onnistuneelle yhteisopetukselle.

"--niinku on ehkä helpompi tämmönen uus työskentelymuoto, kun ei oo kymmeniä vuosia tehnyt samalla tavalla aina kaikkea jo valmiiksi, että seki ehkä just. En tarkottanut mitenkään vanhemmille ikäpolville loukkauksena sitä edellistä, mutta helposti tulee semmonen, että minä ku oon tehnyt niin pitkään." Ope3b

"Ja sitten voisin ainakin ite kuvitella, että jos yhtäkkiä oiskin sitten, että joku on jo 20 tai vaikka 30 vuotta työuralla ollut, niin sitte tavallaan mulle tulis semmonen, että en uskalla sanoa mun ajatuksia ääneen, että toinen on tehnyt jo niin pitkään, että nyt tuntuu, että me ollaan sillain." Ope3a

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yhteisopetuksesta inklusioon pyrkivässä koulussa. Luokanopettajat kertoivat haastatteluissa heidän tavoistaan suunnitella ja organisoida, toteuttaa sekä arvioida yhteisopetusta. Näiden lisäksi luokanopettajien kokemat hyödyt ja haasteet yhteisopetuksesta työmuotona olivat haastatteluissa keskiössä. Analyysin tuloksena näistä muodostuikin tutkimuksemme kuvauskategoriat, jotka ilmentävät erilaisia käsityksiä aiheesta. Työparin yhdistävistä ja erottavista valintaperusteista muodostui aineiston analyysin loppuvaiheessa vielä oma kuvauskategoria, joka on yhteistyön edellytykset.



Kuvio 4 Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksen hyödyistä, haasteista ja yhteistyön edellytyksistä

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat totesivat yhteisopetuksen edistävän työssäjaksamista. Konkreettisesti tämä näkyi vastuun jakamisena, mutta myös työn haastavien kokemusten ja onnistumisten jakamisena. Myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 9) tutkimusprojektissa opettajat toivat esille, että he pystyvät jakamaan kaikki työhön liittyvät asiat, mikä auttaa työssä jaksamisessa.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertoivat, että yhteisopetuksesta on hyötyä käytännön järjestelyissä, esimerkiksi toinen opettaja voi opettaa, kun toinen pitää yllä työrauhaa luokassa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Ahtiaisen ym. (2010, 53) tutkimuksessa opettajat näkivät yhteisopetuksen hyödyksi sen, että kaksi opettajaa pystyy puuttumaan tilanteisiin nopeammin ja säilyttämään työrauhan paremmin. Prattin tutkimuksessa (2014, 8) opettajat kertoivat, että toisesta opettajasta on hyötyä juuri käytännön järjestelyissä.

Prattin tutkimuksessa (2014, 8–9) opettajat sanoivat, että yhteisopetuksessa opettajat pääsevät hyödyntämään omaa asiantuntijuuttaan, josta hyötyvät myös oppilaat. Tutkimukseemme osallistuneista työpareista kolme hyödynsi myös omia vahvuuksiaan yhteisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Työparit ajattelivat, että kun opetuksessa hyödynnettiin molempien opettajien vahvuuksia, opetusmenetelmät monipuolistuivat. Myös Gallo-Foxin ja Scantleburyn tutkimuksessa (2016, 199) opettajat pohtivat, että työparin kanssa he uskalsivat rohkeammin kokeilla erilaisia työtapoja.

Tutkimuksemme työparit toivat esille, että oman työn arviointi ja sen reflektointi toisen opettajan kanssa tuki itsensä kehittämistä. Huonon työpäivän jälkeen keskustelu työparin kanssa auttoi näkemään asiat oikeassa mittakaavassa. Työparilta saattoi saada tukea ja konkreettisia neuvoja. Gallo-Foxin ja Scantleburyn tutkimuksessa (2016, 198) opettajat kertoivat, että yhteisopetus mahdollistaa jatkuvan reflektoinnin ja tuen saamisen toiselta opettajalta.

Ahtiaisen ym. tutkimuksessa (2010, 19) opettajat korostivat työparin persoonallisuuden piirteiden yhteen sopimista yhteisopetuksen onnistumisen kannalta. Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat myös yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeimmiksi piirteiksi persoonallisten piirteiden yhteen sopimisen,

huumorin ja joustavuuden. Luokanopettajat korostivat heittäytymistä ja uuden kokeilemistä, kun aloitetaan yhteisopetuksen toteutus.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat toivat esille, että työparin välinen luottamus on oleellista yhteistyön onnistumisen kannalta. Opettajat kertoivat, että yhteisopetuksessa pitää pystyä luottamaan siihen, että työpari huolehtii sovituista yhteisistä tehtävistä. Luottamuksesta kertoi myös se, että työparille pystyi kertomaan asioista, eikä tarvinnut pelätä, että joutuisi työparin arvosteltavaksi. Prattin tutkimuksessa (2014, 9) opettajat korostivat työparin päätöksiin luottamista, ja sen nähtiin edistävän yhteistyötä.

Tutkimuksemme työparit toteuttivat yhteisopetusta melko samanlaisilla tavoilla. Tavallisimmat yhteisopetusmallit olivat tiimiopetus ja avustava opetus. Työparit sanoivat, että he pystyivät opetuksessa täydentämään toisiaan. Prattin tutkimuksessa (2014, 8) opettajat kertoivat, että kun työparin välinen vuorovaikutussuhde on toimiva, he pystyvät täydentämään toistensa opetusta.

Aiemmissa tutkimuksissa on koettu yhteisopetuksen isoimmaksi haasteeksi yhteisen suunnitteluajan löytäminen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22). Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat, ettei yhteisen suunnitteluajan löytäminen ollut vaikeaa, ja he näkivät, että yhteinen suunnittelu aika on tärkeää ja hyödyllistä yhteisopetuksen onnistumisen kannalta. Tutkimuksemme työpareista kolme oli varannut lukujärjestyksestä tietyn ajan suunnittelua varten, ja suunnittelu aika vaihteli tunnista kahteen tuntiin. Tältä osin tuloksemme siis poikkeavat aiemmista tutkimustuloksista. Yhtenä selityksenä tälle voi olla se, että yhteisopetusta on jo tutkittu, ja yhteisen suunnitteluajan välttämättömyys on tuotu esiin (ks. esim. Pratt 2014, 9).

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että yhteisen suunnitteluajan ansiosta suunnittelu vei vähemmän aikaa. He toivat esille, että kun suunnitellaan yhdessä, voidaan jakaa ideoita ja kehittää niitä. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia siitä, että yhteinen suunnittelu helpottaa suunnittelua, ja sen ansiosta opettajat voivat kehittää ideoitaan (ks. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 24; Gallo-Fox & Scantlebury 2016, 196).

Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien tavat toteuttaa arviointia poikkesivat jonkun verran toisistaan. Kaikki työparit kuitenkin arvioivat opetusta ja oppilaita jollakin tavalla yhdessä. Luokanopettajat kertoivat, että arvioinnissa ajatusten jakaminen oli etu, mutta arviointi oli muuten hankalaa, koska oppilaita oli niin paljon. Yhteisopetuksen avulla opettajat saavat mahdollisuuden vertaiskeskustelulle, kun he havainnoivat samoja oppilaita (ks. Ahtiainen ym. 2010, 51–52).

Tutkimuksemme työparit näkivät, että yhteisopetuksen avulla he pystyivät paremmin vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin esimerkiksi eriyttämällä opetusta. Ahtiaisen ym. tutkimuksessa (2010, 46) tuotiin myös esille, että yhteisopetuksella voidaan huomata tuentarpeet nopeammin ja vastata niihin. Tutkimukseemme osallistuneiden työparien luokista kuitenkin ainoastaan yhden luokan tukea tarvitsevat oppilaat eivät käyneet oman luokan ulkopuolella erityisopetuksessa vaan erityisopettaja oli mukana osalla tunneista.

Tutkimukseemme osallistuneet työparit pitivät yhteisopetuksen suurimpina haasteina opetustiloja ja yhteisopetuksen organisointia. Jotta yhteisopetus voi onnistua, opetustilojen tulee olla siihen suotuisat. Tutkimushenkilöt ajattelivat yhteisopetuksen haasteeksi myös suuren oppilasmäärän, jonka takia oppilaisiin tutustuminen vei aikaa. Luokanopettajat kertoivat, että osalle oppilaista opiskelu on haastavaa suuremmasta luokkakoosta johtuva melun takia ja, että varsinkin oppilaille, joilla on keskittymisvaikeuksia, suuresta luokasta on haittaa. Myös Ahtiaisen ym. tutkimuksessa (2010, 46) opettajat pohtivat, että joillekin tukea tarvitseville oppilaille iso luokka voi olla haasteellinen, ja he hyötyisivät pienemmässä ryhmässä opiskelusta.

Tutkimushenkilöidemme mukaan koulun johdolla on merkittävä rooli yhteisopetuksen edistämisessä. Tutkimushenkilöidemme koulujen rehtorit olivat kannustaneet heitä yhteisopetuksen aloittamiseen. Yhdellä työparilla kiinnostus yhteisopetuksen aloittamiseen oli omakohtainen, mutta koulu oli kannustanut heitä yhteisopetuksen aloittamiseen. Toisaalta koulun johto voi myös luoda haasteita yhteisopetuksen onnistumiselle. Yksi työpari koki lukujärjestykset ja luokkatilan haastavaksi yhteisopetuksen toteuttamisen kannalta.

9 POHDINTA

Luokanopettajakoulutuksessa tulisi lisätä tietoisuutta yhteisopetuksesta, sen menetelmistä, hyödyistä ja haasteista sekä edellytyksistä. Olemme huomanneet, että yhteisopetuksesta ja samanaikaisopetuksesta puhutaan samana asiana, vaikka nämä käsitteet eroavat toisistaan. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tiiviimpää ja kokonaisvaltaisempaa yhteisopetusta kuin samanaikaisopetuksella. Yhteisopetuksen tarve tulee todennäköisesti lisääntymään tulevaisuudessa, joten tulevien ja kentällä olevien luokanopettajien tietoisuutta yhteisopetuksesta tulisi lisätä.

Mielestämme luokanopettajia tulisi kannustaa käyttämään yhteisopetusta työmuotona. Tutkimuksemme tulosten mukaan yhteisopetuksella on positiivinen vaikutus työhyvinvointiin. Toivomme, että tutkimuksemme tulokset lisäävät tietoisuutta yhteisopetuksen eduista. Tietoisuuden lisääminen voi kannustaa opettajia käyttämään yhteisopetusta. Koulun johdolle olisi myös tärkeä antaa lisätietoa yhteisopetuksen mahdollisuuksista ja edellytyksistä, samoin kuin ymmärrystä siitä, miten tärkeä rooli koulun johdon tuella ja koulutyön organisoinnilla on yhteisopetuksen onnistumiselle.

Tänä päivänä koulut pyrkivät kohti inklusiota. Luokat ovat kaikille yhteisiä eli niissä opiskelee oppilaita kaikilta kolmiportaisen tuen portailta. Yksin opettajan voi olla haastava vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja toteuttaa opetusta niin, että oppiminen on mahdollista kaikille. Yhteisopetuksessa kaksi opettajaa pystyy havainnoimaan enemmän, tarjoamaan monipuolisia opetusmenetelmiä ja antamaan yksilöllisempää tukea. Kun erityisopettaja on osana yhteisopetustiimiä, kenenkään oppilaan ei tarvitse siirtyä omasta luokasta pysyvästi erilliseen erityisopetukseen. Luokassa erityisopettaja pystyy tuomaan asiantuntijuutensa kaikkien oppilaiden avuksi, ei pelkästään tukea tarvitsevien oppilaiden.

Opettajat ovat tottuneet toimimaan ja päättämään luokan asioista yksin. Yhteisopetuksessa tavoitteena on, että opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhdessä. Ennen yhteisopetuksen aloittamista opettajan tulee miettiä, onko hän valmis joustamaan. Yhteisopetus vaatii onnistuakseen joustavuutta, työpariin ja työparin päätöksiin ja taitoihin luottamista ja omista totutuista tavoista luopumista.

Opettajankoulutuksessa tulee kertoa yhteistyön edellytyksistä, koska opettajan työkuvaan kuuluu yhteistyön tekeminen. Erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaaminen edellyttää yhteistyötä toisten opettajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Lisäksi opettajankoulutuksessa tulisi tarjota mahdollisuus nähdä, millaista yhteisopetus on eri tavoin toteutettuna ja kokeilla yhteisopetusta työmuotona. Yhteisopetukseen tutustuminen jo opiskeluvaiheessa voi helpottaa yhteisopetuksen käyttämistä työelämässä.

Yhteisopetuksen käyttö on lisääntynyt viime vuosien aikana, ja koska se on vaikuttanut positiivisesti opettajien työhyvinvointiin, uskomme sen käytön kasvavan entisestään. Uusissa koulurakennuksissa on huomioitu mahdollisuus käyttää yhteisopetusta, mikä kannustaa omalta osaltaan käyttämään yhteisopetusta. Kouluaikana, mutta myös tulevaisuudessa oppilaat tarvitsevat hyviä vuorovaikutustaitoja. Yhteisopetuksessa opettajat näyttävät oppilaille mallin yhteistyön tekemisestä.

Kiinnostuimme yhteisopetuksesta jo, kun pohdimme kandidaatin tutkielmamme aiheita. Päädyimme tekemään kandidaatin tutkielman yhteisopetuksesta ja halusimme jatkaa saman aiheen parissa pro gradu –tutkielmassamme. Yhteistyömme on toiminut hyvin kummankin tutkielman teossa. Olemme hyödyntäneet vahvuuksiamme ja tukeneet toisiamme koko prosessin ajan. Olemme toimineet joustavasti, mutta olemme kuitenkin päämäärätietoisesti työskennelleet samaa tavoitetta kohti. Koemme, että olisimme molemmat pystyneet tekemään pro gradu –tutkielmamme yksin, mutta yhdessä tekeminen on ollut antoisampaa, koska olemme voineet jakaa ajatuksia, epäonnistumisia ja onnistumisia. Kaksi tutkijaa tuo tutkielmaan kaksi eri näkökulmaa, minkä näemme tutkimuksemme kannalta hyödylliseksi.

Olemme tutkimusprosessimme aikana pohtineet aineistomme riittävyttä. Jos aineistomme olisi ollut suurempi, aineiston sisäiset erot olisivat voineet olla suurempia, toisaalta myös yhtäläisyyksiä olisi voinut olla enemmän. Olisimme voineet haastatella luokanopettajia koko Suomesta eikä vain Lapista, jolloin olisimme saaneet käsityksen siitä, toteutetaanko yhteisopetusta samalla tavalla kaikkialla Suomessa. Pohdimme myös, että olisimme voineet valita tutkimushenkilöiksi luokanopettajia, joilla on useamman vuoden ajalta kokemusta yhteisopetuksesta. Tällaisilla luokanopettajilla luultavasti on enemmän erilaisia kokemuksia yhteisopetuksesta ja mahdollisesti myös erilaisista työpareista, jolloin aineisto olisi ollut monipuolisempi. Tällaisten luokanopettajien löytäminen olisi kuitenkin voinut olla meille haastavaa. Tutkimuksen teon jälkeen olemme pohtineet, olisiko yhteisopetusluokassa havainnointi voinut antaa meille laajempaa tietoa ja vastauksia tutkimusongelmaamme. Haastatteluissa olisimme voineet kysyä vielä enemmän tarkentavia kysymyksiä, ja käyttää kirjallisuudessakin käytettyjä käsitteitä.

Tutkielmamme pohjalta voidaan esittää muutamia jatkotutkimusaiheita. Tutkielmamme aiheena oli luokanopettajien käsitykset, ja tutkimustuloksissa kerroimme myös yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista oppilaan näkökulmasta opettajien käsitysten perusteella. Oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta voitaisiin tutkia esimerkiksi seuraavista näkökulmista: ovatko oppilaiden kokemukset yhteisopetuksesta positiivisia vai negatiivisia? Hyötyvätkö oppilaat yhteisopetuksesta? Millaisia haasteita oppilailla on ollut yhteisopetusluokassa? Millä tavalla suurempi luokka vaikuttaa oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä? Erityisesti mielenkiintoista olisi tutkia, millaisena erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat kokevat suurempaan ryhmään kuulumisen.

Haastatteluissa tutkimushenkilöt kertoivat, etteivät oppilaiden vanhemmat olleet tuoneet esille ajatuksiaan siitä, että heidän lapsensa on yhteisopetusluokassa. Yksi jatkotutkimusaihe voisi koskea oppilaiden vanhempien suhtautumista yhteisopetukseen. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää vanhempien ennakkokäsityksiä yhteisopetuksesta, mahdollisia huolia siitä, kun lapsi opiskelee yhteisopetusluokassa ja mitä vanhemmat odottavat yhteisopetukselta.

Kolmas jatkotutkimusaihe voisi liittyä epäonnistuneisiin kokemuksiin yhteisopetuksesta. Tutkimukseemme osallistuneilla luokanopettajilla oli kaikilla vain myönteisiä kokemuksia työparistaan ja heidän välisestä yhteistyöstään. Jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää, mitkä syyt ovat vaikuttaneet siihen, että se ei ole toiminut ja miten se on vaikuttanut negatiivisesti työssäjaksamiseen. Lisäksi voitaisiin selvittää, miten tällaisessa haastavassa tilanteessa on toimittu. Tällaiseen tutkimukseen tutkimushenkilöiden löytäminen voi olla vaikeaa tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden vuoksi.

Lopuksi voimme palata tutkielmamme alussa kerrottuun tarinaan ja kuvitella, että tarinan opettaja on saanut työparin. Tarinassa konkretisoituvat tutkimukseemme osallistuneiden työparien käsitykset yhteisopetuksen hyödyistä. Yhteisopetus on helpottanut opettajan työn organisointia ja toteutusta, ja siitä ovat hyötäneet sekä opettaja että oppilaat. Kun opettaja työskentelee yksin, on alun tarinaan helppo samaistua. Yhteisopetus on yksi mahdollisuus helpottaa opettajien työtä, mutta yhteisopetuksen onnistuminen ei ole itsestäänselvyys, vaan sen onnistumisen eteen on tehtävä töitä.

Olipa meillä mukava musiikintunti! Tänä vuonna en opeta enää yksin musiikkia luokalleni. Riitta on ottanut päävastuun musiikintuntien suunnittelusta ja toteutuksesta meidän yhteiselle luokalle, koska se kuuluu hänen vahvuksiinsa. Nyt minun ei tarvitse enää miettiä, sijoittuivatko nuotit oikein nuottiviivastolle, vaan pystyn luottamaan siihen, että Riitta tietää nuoteista enemmän kuin minä. Riitta meni jo edeltä järjestämään luokan koetta varten, ja minä tulostan kokeet matkalla luokkaan. Välitunnilla on riidelly jälleen. Jään selvittämään oppilaiden kanssa tilannetta, kun muut aloittavat Riitan johdolla kokeen tekemisen. Riita saadaan selvitetty, ja viimeisetkin oppilaat pääsevät omille paikoilleen ja aloittamaan kokeen tekemisen.

Olemme sopineet aikaisemmin, että Riitta ottaa muutaman oppilaan mukaansa toiseen tilaan tekemään koetta. Nämä oppilaat hyötyvät siitä, että saavat tehdä kokeen suullisesti. Näin he pääsevät näyttämään todellisen taitotasonsa ympäristöopissa. Jään luokkaan valvomaan muiden kokeen tekemistä. Kaikki saavat

kokeet tehtyä ja palautettua. Katsomme Riitan kanssa koevastauksia läpi, ja olemme tyytyväisiä siihen, että moni on osannut vastata kysymyksiin oikein. Ne jotka, tekivät kokeet suullisesti, ovat selvästi hyötäneet siitä. Vaihdamme ajatuksia siitä, miten eri oppilailla on päivä mennyt, ja Riitta alkaa kirjaamaan Wilmaan positiivisia tuntimerkintöjä. Samalla minä pystyn laittamaan viestiä niille vanhemmille, joiden lapsilla on ollut välitunnilla riitaa.

Lähden kävelemään kotiin hyvillä mielin. Olipa hyvä, että saimme aloittaa yhteisopetuksen Riitan kanssa. Olemme voineet suunnitella yhdessä oppitunteja ja jakaa vastuuta opetettavissa aineissa vahvuuksiamme hyödyntäen. Pääsen käyttämään omia vahvuuksiani matematiikassa ja käsitöissä. Yhteisopetuksen aloittaminen ja käytänteistä sopiminen vei aikaa, mutta nyt tuntuu, että työtaakka on keventynyt. Pystymme jakamaan niin ilot kuin surutkin, ja koen, että oppilaat ovat myös hyötäneet tästä.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2010. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. 2011. Viitattu 19.9.2018:

http://yhdedsa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 27.9.2018: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O.-P., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J. & Saarenketo, T. 2017. Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa R., Ahtiainen, J., Kontinen, O., Malinen, I., Palmu, J., Pulkkinen, T., Saarenketo (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos ed.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 38–64.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies. Corwin Press. Thousand Oaks.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forlin, C. 2010. Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa Chris Forlin (toim.) Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge. 3–12.

Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. 2016. Coteaching as professional development for cooperating teachers. Teaching and Teacher Education 60. 191–202. Viitattu 9.4.2019: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X16301676?token=5CB769ECD6029E65EB17ED67C292C183C57F459E06483405000CD2DCE993FC3458B65A5B8C0B8DE3672E79D74FAE53F0>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O., Ikonen & A., Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–18.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 367–400.

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. 1996. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) Inclusion: A Guide for Educators. Baltimore (Md.): Brookes cop, 3–15.

Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J., Kivirauma, R., Rinne & K., Klemelä (toim.) Erityis-

opetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 9–17.

Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S., Moberg, J., Hautamäki, J., Kivirauma, U., Lahtinen, H., Savolainen, S., Vehmas. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Koukkari, M. 2016. Inklusiivinen oppimisympäristö – Osallisuutta parhaimmillaan. Teoksessa H. Honkanen (toim.) Tehdään yhdessä ja opitaan toisilta – Osallisuus ja yhteistoiminta koulutuksen ja kuntoutuksen kehittämisessä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 34. Viitattu 10.4.2019: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2016113030088>.

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the nearest school a school for all? Journal of Research in Special Educational Needs, 16 (1), 46–56.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Viitattu: 20.9.2018: http://auda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lakkala, S. 2019. Tracing inclusive education and its prerequisites in Finnish education system. Teoksessa M. Paksuniemi & P. Keskitalo (toim.) Introduction to the Finnish Educational System. BRILL SENSE, 15–32.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur. Viitattu 25.1.2019: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>

Launonen, L. 2000. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O., Ikonen & P., Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–140.

Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksen kulttuurista ei halua pois. Teoksessa T., Saloviita, & S., Aarnio (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, xx-xx.

Malinen, O.-P. 2013. Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre-and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China [väitöskirja]. Viitattu: 21.1.2019: <http://epublications.uef.fi>

Malinen O., & Palmu I. 2017a. Johdanto. Teoksessa R., Ahtiainen, J., Kontinen, O., Malinen, I., Palmu, J., Pulkkinen, T., Saarenketo. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos ed.) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 9–13.

Malinen O., & Palmu I. 2017b. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 27 (2017): 3, 40–50.

Marton, F. 1981. Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177–200.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.

Marton, F., & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Viitattu 16.11.2018: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=1123033>

McIntyre, D. 2009. The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thought on the way forward. *Teaching and Teacher Education* 25. 602–608. Viitattu 29.1.2019: https://ac.els-cdn.com/S0742051X09000316/1-s2.0-S0742051X09000316-main.pdf?tid=53bd9ab9-2a74-484e-a375-aaaca1d2a171&acdnat=1548763941_d44c326f90b307458674e7c58da41d27

Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opetettavien luokittelu. Teoksessa S., Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat – johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 45–51.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S., Moberg, J., Hautamäki, J., Kivirauma, U., Lahtinen, H., Savolainen, S., Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–92.

Moscardini, L. 2014. Developing equitable elementary mathematics classrooms through teachers learning about children's mathematical thinking: Cognitively Guided Instruction as an inclusive pedagogy. *Teaching and Teacher Education* 43 (2014). 69–79. Viitattu 29.1.2019: https://ac.els-cdn.com/S0742051X14000742/1-s2.0-S0742051X14000742-main.pdf?_tid=789b08f4-8b2b-4aee-ab08-b825976ca29f&acdnat=1548763911_ac2406fbf97f407d6eb60be0a7c1e73d

Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar, T. & Saari, A. 2009. *Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S., Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.

Opetusministeriö. 2006. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001-2005*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Viitattu 20.9.2018: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80091/tr32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2016: 34. Viitattu 7.2.2019: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 18.10.2018: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetusministeriö. 2007. *Erytisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Viitattu 5.4.2019: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>

Palmu, I., Kontinen J. & Malinen, O. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa R., Ahtiainen, J., Kontinen, O., Malinen, I., Palmu, J., Pulkkinen, T., Saarenketo. Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos ed.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 65–78.

Perusopetuslaki 2010/632. Annettu Naantalissa 24.6.2010. Viitattu 25.4.2019: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Viitattu 5.4.2019: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>

Peterson, M. & Hattie M. M. 2010. Inclusive Teaching: the journey towards effective schools for all learners. Boston: Pearson.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O., Ikonen & A., Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–23.

Pratt, S. 2014. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. Teaching and Teacher Education 41. 1–12. Viitattu 9.4.2019: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X14000249?to-ken=180BA7FA7D90BC5015D3F8B0BD27B340CFB791C75282D4EDB2F69C4C8253925BA6A0009E22898DF77829D883069A8BC3>

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa R., Ahtiainen, J., Kontinen, O., Malinen, I., Palmu, J., Pulkkinen, T., Saarenketo (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos ed.) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 26–36.

Pulkkinen, J. & Rytivaara A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Viitattu 3.2.2019: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>

Pölönen, T. 2015. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa - soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallinvirastosta vuosilta 2012-2015. Teoksessa S., Hakalehto (toim.) Lapsen oikeuden koulussa. Helsinki: Kauppakamari, 206–251.

Rayner, S. 2007. Managing special and inclusive education. Los Angeles: SAGE Publications. Viitattu 15.10.2018: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=370516>

Rix, J. & Sheehy, K. 2014. Nothing Special: The Everyday Pedagogy of Teaching. Teoksessa Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. London: SAGE. Vol. 2, 459–474.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J., Ruusuvuori & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa R., Ahtiainen, J., Kontinen, O., Malinen, I., Palmu, J., Pulkkinen, T., Saarenketo (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos ed.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 15–24.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2016. Alkusanat. Teoksessa T., Saloviita, & S., Aarnio (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–13.

Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T., Saloviita, & S., Aarnio (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–36.

Saloviita, T. 2016. Usein esitettyjä kysymyksiä. Teoksessa T., Saloviita, & S., Aarnio Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 165–173.

Saloviita, T. 2017. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? Teoksessa International Journal of Inclusive Education. Volume 22/2018. Issue 5. Viitattu 25.4.2019: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1390001>

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O., Ikonen & A., Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.

Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa R., Syvälahti, R., Rauhala & H., Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Helsinki: [Suomen kunnallisliitto], 7–11.

Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’. Teaching and Teacher Education 49. 89–96. Viitattu 29.1.2019: https://ac.els-cdn.com/S0742051X15000566/1-s2.0-S0742051X15000566-main.pdf?_tid=2566828e-b7bf-4d55-b56b-d49cfd4ef9a&acdnat=1548759635_1235adab59ae76ba08b2dc8203912538

Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. 1977. Alkulause. Teoksessa Syvälahti, R., Rauhala & H., Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Helsinki: [Suomen kunnallisliitto], 5.

Takala, M. & Kontu, E. 2016. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 74–91.

Takala, M. 2016. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.

Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.) The Sage handbook of special education. London: Sage. 417–428.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2003. Viitattu 9.4.2019: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuunainen, K. 1977. Luokanopettajan rooli samanaikaisopetuksessa. Teoksessa R., Syvälahti, R., Rauhala & H., Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Helsinki: [Suomen kunnallisliitto], 12–17.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – qualitative approach in educational research. Teoksessa L., Syrjälä & J., Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80–107.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi — forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M., Jahnukainen, E., Kontu, H., Thuneberg & M-P., Vainikainen. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnintukeen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 107–134. Viitattu 27.9.2018: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa P., Murto, A., Naukkarinen & T., Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa: avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma. Viitattu 23.1.2019: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789518854350>

Wilson, G. L., & Blednick, J. 2011. Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom. Alexandria, VA: ASCD

Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. 2018. Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher education*. 75. 343–355.

Yanoff, J. C. 2006. *The classroom teacher's inclusion handbook: Practical methods for integrating students with special needs*. Chicago: Arthur Coyle Press. Viitattu: 15.10.2018: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=672972>

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun pohja

Kauanko olette käyttäneet yhteisopetusta? (Onko työparinne ollut sama koko ajan vai onko se vaihtunut?)

Miksi aloitte käyttää yhteisopetusta?

Mitä ovat yhteisopetuksen etuja?

Miten suunnittelette yhteisopetuksen? (Kuinka paljon käytätte aikaa suunnitteluun?)

Miten toteutatte yhteisopetuksen? (Mitä menetelmiä käytätte? Millainen on teidän tavallinen oppitunti?)

Miten toteutatte oppilaiden arvioinnin?

Kirjallisuudessa yhteisopetuksen haasteeksi mainitaan suunnitteluajan vähäisyys, aloittamisen vaikeus, tilojen koko, yhteisten toimintatapojen löytäminen ja opettajien väliseen yhteistyöhön liittyvät haasteet. Millaisia haasteita teillä on ollut?

Mitä hyötyä yhteisopetuksesta on ollut työssä jaksamisen kannalta?

Onko yhteisopetuksesta hyötyä erilaisen oppilasaineksen kohtaamisessa?

Mitä hyötyä yhteisopetuksesta on inklusiivisessa luokassa? Entä mitä haittaa?

Liite 2. Tutkimuslupa: opettaja

Arvoisa opettaja

Olemme käynnistämässä pro gradu –tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta inklusiivisessa koulussa. Keräämme aineiston haastattelemalla yhteisopetusta käyttäviä työpareja yhdessä. Tarkoituksena on kerätä aineisto niin, että haastattelemme yhtä työparia kerran ja tavoitteena on toteuttaa aineistonkeruu marras-joulukuun 2018 aikana.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta opettajilta pyydetään erikseen suostumus. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksesta ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai koulua. Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassamme, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa tai mahdollisesti myös muussa tieteellisessä julkaisussa.

Yhteystietomme ovat alla. Vastaamme mielellään kysymyksiisi ja annamme tarvittaessa tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksemme ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Anna Kontio

puh xxxx

Ella-Maaria Lyyra

puh xxxx

Pro gradu -työn ohjaaja

Suvi Lakkala

Puhelin: xxxx

TUTKIMUSLUPA

Pro gradu -tutkimus

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta, jossa tutkitaan luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta inklusiivisessa koulussa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja voi vetäytyä

tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijoiden haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaaviin tutkijoihin.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Puhelinnumero ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 3. Tutkimuslupa: koulu

Arvoisa rehtori

Olemme käynnistämässä pro gradu –tutkimusta luokanopettajien käsityksistä yhteisopetuksesta inklusiivisessa koulussa. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa yhteisopetuksesta ja sen eri menetelmistä ja käyttötavoista.

Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus ja se on tarkoitus toteuttaa ajalla 1.11. 2018-31.3. 2019. Tutkimusta varten on tarkoitus hankkia aineistoa haastattelemalla yhteisopetusta menetelmänä käyttäviä työpareja. Olemme tiedustelleet alustavasti xxxx koulun opettajilta halukkuutta osallistua tutkimukseemme, ja he ovat suhtautuneet siihen myönteisesti.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta opettajilta pyydetään erikseen suostumus osallistumiseen. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Tutkimuksessa keskitytään yhteisopetuksen tutkimiseen. Tutkimusaineisto pyritään käsittelemään niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä. Tutkimuksen tulokset esitellään pro gradu –tutkielmassamme.

Yhteystietomme ovat alla. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne ja annamme tutkimusprojektista lisää tietoa. Alla on myös tutkimuksemme ohjaajan yhteystiedot.

Ystävällisin terveisin,

Anna Kontio
Puhelin: xxxx

Ella-Maaria Lyyra
Puhelin: xxxx

Työn ohjaaja
Suvi Lakkala
Puhelin: xxxx

Luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta inklusiioon pyrkivässä koulussa pro gradu -tutkimus

Olen lukenut saamani tiedotteen yhteisopetukseen liittyvästä tutkimuksesta xxxx koulussa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai kouluni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijoiden haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaaviin tutkijoihin.

Annan luvan luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta inklusiivisessa koulussa koskevaan tutkimuksen toteuttamiseen Vaaranlammen koulussa 1.11. 2018-31.3. 2019.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Yhteystiedot:
